

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**MARIA DIVA DA SILVA**

**AUTONOMIA NA GESTÃO DE UMA UNIDADE EDUCACIONAL E RELAÇÃO  
COM A GESTÃO DE REDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA  
ESCOLA CONFSSIONAL**

**São Leopoldo  
2021**

MARIA DIVA DA SILVA

AUTONOMIA NA GESTÃO DE UMA UNIDADE EDUCACIONAL E RELAÇÃO  
COM A GESTÃO DE REDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA  
ESCOLA CONFSSIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Gestão Educacional, pelo Programa  
de Pós-Graduação em Mestrado  
Profissional da Universidade do Vale  
do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

São Leopoldo

2021

S586a Silva, Maria Diva.1960.

Autonomia na gestão de uma unidade educacional e relação com a gestão de rede: desafios e perspectivas para uma escola confessional / Maria Diva da Silva. – São Leopoldo, 2021. 160 f.

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional, 2021

1. Gestão educacional. 2. Gestão estratégica. 3. Gestão de redes. 4. Educação -Autonomia. 5. Participação. I. Jacobus, Artur Eugênio, orient. II. Título

CDU: 371.11

Catálogo na fonte:

Bibliotecária: Renata Rodrigues Tonini – CRB 10/1925

**MARIA DIVA DA SILVA**

**AUTONOMIA NA GESTÃO DE UMA UNIDADE EDUCACIONAL E RELAÇÃO  
COM A GESTÃO DE REDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA  
ESCOLA CONFSSIONAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito final parcial  
para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa  
de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos - UNISINOS**

**Aprovada em 28 de julho de 2021.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS**

---

**Profa. Dra. Rosangela Fritsch – UNISINOS**

---

**Prof. Dra. Ângela Martins - Fundação Carlos Chagas**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde, família, vocação e missão. Aos meus pais (*in memoriam*), meus primeiros mestres, com os quais aprendi as lições de amor e respeito pelo ser humano.

A minha comunidade religiosa, pela compreensão e apoio. À equipe de profissionais do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves, por me inspirar todos os dias a tornar a escola um espaço de participação e aprendizado coletivo.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Gestão Educacional. Aos meus colegas de Mestrado, pela parceria; ainda que afastados pela pandemia, mantivemos os laços de amizade.

Às professoras Rosângela Fritsch e Ângela Martins, membros da minha banca avaliadora, que contribuíram na qualificação deste trabalho.

Em especial, ao Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus, meu orientador, um excelente profissional e educador que, para mim, é um exemplo de profissionalismo. Sua dedicação e sábias orientações revelam uma grandeza humana ímpar; pela grande contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional. Minha gratidão, por tudo e por tanto. Para sempre.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1999).

## RESUMO

As grandes mudanças ocorridas no mercado global, no último século, acentuaram a competitividade, a busca da sustentabilidade das empresas em geral e a cooperação entre as organizações. Os impactos dessas mudanças marcaram a ampliação do trabalho em rede nas grandes, pequenas e médias empresas e se fizeram sentir também nas organizações educacionais. Este trabalho tem como objetivo principal formular estratégias que contribuam para o processo de gestão da Rede Sagrado e da unidade educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves/RS de forma a promover a autonomia dos atores na unidade e na rede, respeitando e congregando identidades. O referencial teórico aborda a gestão estratégica, gestão de redes, características de organizações educacionais, gestão educacional e a natureza das instituições confessionais. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com a utilização de entrevista semiestruturada e análise documental. A partir da análise dos dados coletados, ficou evidente a necessidade de melhorias no modo de gerenciar os processos na Rede para viabilizar uma maior plasticidade, que favoreça o diálogo horizontal, a autonomia e a participação dos atores. Como resultado da pesquisa, foi elaborado um conjunto de recomendações que visam fortalecer as identidades da unidade educacional e da Rede, como o investimento na formação de lideranças, a atribuição de maior autonomia e responsabilização aos profissionais das escolas, o consentimento para novos percursos, a ampliação da escuta e a empatia, entre outras. Almeja-se que este estudo possa contribuir para o avanço nas discussões acerca da gestão de rede nas instituições educacionais, especialmente no que se refere às inter-relações entre a gestão central e as escolas que integram a Rede Sagrado, contribuindo para a excelência e a sustentabilidade da educação ofertada.

Palavras-chave: Gestão de Redes. Gestão Educacional. Autonomia. Participação.

## ABSTRACT

The great changes which occurred in the global market in the last century enhance the competitiveness, the search for sustainability of businesses in general, and the cooperation among organizations. The impacts of these changes mark the expansion of networking in small, medium and large companies and also in educational organizations. This work has the main aim to formulate strategies that contribute to the management process of Rede Sagrado and of Colégio Sagrado Coração de Jesus educational unit from Bento Gonçalves/RS, in order to promote the autonomy of the actors of the unit and the network, respecting and congregating identities. The theoretical framework addresses the strategic management, network management, features of educational organizations, educational management and the nature of the religious institutions. The adopted methodology was the case study, with the use of semi-structured interview and documentary analysis. From the analysis of the collected data, it became evident the need for improvement in the way to manage the processes in the Rede to guarantee a greater plasticity, which favors the horizontal dialogue, the autonomy and the participation of the actors. As the result of the research, it was elaborated a set of recommendations that aim to strengthen the identities of the educational unit and of the Rede, as the investment in leadership development, the attribution of greater autonomy and liability to school professionals, the consent to new pathways, the increase in listening and empathy, among others. We hope that this study can contribute to the improvement in discussions about the network management in educational institutions, especially in what it refers to interrelations among the central management and the schools that are part of Rede Sagrado, contributing to the excellence and sustainability of the offered education.

**Key-words:** Network Management. Educational Management. Autonomy. Participation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa das Escolas do SAGRADO – Rede de Educação no Brasil .....	27
Figura 02 - Arquitetura da Central de Gestão do SAGRADO – Rede de Educação.....	29
Figura 03 - Fachada da Unidade Educacional do SAGRADO – Rede de Educação: Colégio Sagrado Coração de Jesus - BG/RS.....	34
Figura 04 - Modelo Teórico - Topológico de Análise.....	52
Figura 05 - Etapas na formação de Redes Interorganizacionais.....	56
Figura 06 - Um modelo integrativo de fracasso em alianças.....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Equipe de profissionais do Colégio Sagrado BG.....	32
Quadro 02 - Uma tipologia dos quatro modelos organizacionais.....	65
Quadro 03 - Conceitos de Autonomia.....	74
Quadro 04 - Dilemas entre a aderência à missão e a aceitação da mentalidade comercial.....	86
Quadro 05 - Documentos consultados.....	90
Quadro 06 - Categorias prévias de Análise.....	93

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASCJ	Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIESC	Centro Integrado de Educação Sagrado Coração
IASCJ	Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RH	Recursos Humanos
SEASC	Seminário de Educação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus
TI	Tecnologia da Informação
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 CONTEXTO.....	14
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA.....	16
1.3 OBJETIVOS.....	20
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
<b>2 MANTENEDORA, REDE SAGRADO E COLÉGIO SAGRADO: UMA TRÍADE CONTEXTUAL.....</b>	<b>23</b>
2.1 O INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS.....	23
2.2. O SAGRADO – REDE DE EDUCAÇÃO.....	25
2.3 O COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS .....	31
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>36</b>
3.1 GESTÃO ESTRATÉGICA.....	36
<b>3.1.1 Conceituando Estratégia.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.2 Planejamento Estratégico.....</b>	<b>39</b>
3.2 GESTÃO DE REDES.....	43
<b>3.2.1 As mudanças sociais e a constituição de Redes.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2.2 Conceitos de Redes.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.3 Particularidades na gestão de Redes.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2.4 Etapas do processo de constituição e gestão de Redes.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2.5 Desafios e perspectivas para o trabalho em Rede.....</b>	<b>56</b>
3.3 CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DAS ESCOLAS.....	60
3.4 GESTÃO EDUCACIONAL.....	66
<b>3.4.1 Gestão Participativa.....</b>	<b>69</b>
<b>3.4.2 Autonomia da Gestão .....</b>	<b>73</b>
3.5 NATUREZA DAS INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS.....	82
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>88</b>
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	88
4.2 MÉTODO DE PESQUISA.....	89
4.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	89
4.4 ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	91
4.5 ANÁLISE DE DADOS.....	92

4.6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	93
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>95</b>
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	96
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	110
5.3 RECOMENDAÇÕES.....	135
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE B - CARTA DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>157</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em pauta tem como título: “Autonomia na Gestão de Uma Unidade Educacional e relação com a Gestão De Rede: Desafios e Perspectivas para Uma Escola Confessional”. Está vinculada à área de Gestão Educacional e à linha de pesquisa de Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais, do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos.

Este capítulo oferece um registro sobre a minha trajetória, experiências, indagações e preocupações que me mobilizaram a esta pesquisa. Dessa forma, a introdução está organizada a partir do contexto, compondo a narrativa de algumas vivências pessoais, experiências profissionais relevantes que motivaram a escolha do tema para a pesquisa. A seguir, apresento o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho.

### 1.1 CONTEXTO

Antes de iniciar a tratar da temática do trabalho em pauta, farei uma breve releitura de minha trajetória que ajuda a entender a eleição do tema a ser investigado. No ano de 1986, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade de Passo Fundo e, em 1989, cursei Especialização em Orientação Educacional e Orientação Pedagógica pela UTP/Curitiba. No ano de 1993, fiz uma Pós-Graduação em Gestão Colegiada pela PUCPR e, desde então, sempre busco participar de cursos e congressos relacionados à área da educação, além de leituras e estudos oportunizados pela Rede Sagrado, onde atuo desde 1983. De 2000 a 2001, tive a oportunidade de realizar cursos de Ciências Religiosas e Teologia Espiritual, no TERESIANUM – PONTIFICIO ISTITUTO DI SPIRITUALITÀ, em Roma. Em 2016, fiz uma Pós-Graduação em Gestão Estratégica, In Company, pela ESIC – Marketing School; em 2017, um curso de extensão de Gestão Institucional, oferecido pelo Instituto AXIS.

Ao longo de cerca de trinta anos de trabalho na área da educação, atuei como professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como Coordenadora Pedagógica e, nos últimos dez anos, na área da Gestão Educacional. Como pedagoga, desenvolvi diversas atividades ao lado dos professores, tais como: planejamentos, organização e execução de projetos,

acompanhamento e avaliação de processos para a melhoria da metodologia e de novas práticas educacionais, sempre com o intuito de garantir a qualidade da educação e desenvolvimento das pessoas e crescimento da instituição.

Como norma da nossa instituição religiosa, os períodos de permanência em uma obra normalmente não são longos; assim sendo, tive a oportunidade de morar, trabalhar e conhecer diferentes realidades, entre os estados do Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul. Com essas experiências em regiões e culturas diferentes em cada Unidade, aprendi a conviver na tolerância, na exigência e no conflito.

As diversas experiências no trabalho em sala de aula, com os professores, gestores e o contato com as famílias, em meio aos conflitos e desafios, ensinaram-me a abrir espaços para a escuta e o diálogo na tomada de decisões. Esses momentos me fortaleceram e me motivaram sempre a buscar conhecimento em diversas áreas para propor soluções a problemas tão complexos vivenciados por aqueles que frequentam o ambiente escolar.

Nestes últimos anos, como gestora educacional no Colégio Sagrado de Bento Gonçalves, frente à unificação das escolas do Brasil, em uma única Rede de Educação, tenho acompanhado todos os processos<sup>1</sup> dos serviços administrativos e pedagógicos da Unidade Educacional, procurando otimizar os recursos e integrar os setores da escola em prol de um único objetivo: garantir a excelência do ensino, alicerçado em valores e práticas pedagógicas para uma aprendizagem com mais significado.

Dessa forma, visando alcançar uma melhoria permanente nos resultados e fidelização de alunos, tenho investido esforços em integrar e orientar ações nas áreas de gestão pedagógica e de aprendizagem, administrativa, financeira, relacionamento interpessoal na escola, infraestrutura e relacionamento com a comunidade, pois entendo que esse conjunto de processos deve ser desenvolvido de forma integrada num trabalho de equipe.

Sou Gestora de uma das unidades educacionais do Sagrado - Rede de Educação, Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado na Rua Augusto Geisel, 31, no Bairro Cidade Alta, em Bento Gonçalves (RS). Fundado em 18 de

---

<sup>1</sup> Processos, na Rede, são documentos que normatizam e orientam os procedimentos das ações do cotidiano (atendimentos a alunos, pais, professores, registros, encaminhamentos).

janeiro de 1956, o Colégio se desenvolveu de forma integrada com a comunidade local.

Tal unidade educacional é uma das 28 unidades do Sagrado - Rede de Educação, tendo como valor fundamental a espiritualidade do Coração de Jesus a partir do Carisma legado por Madre Clélia Merloni, fundadora do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus (IASCJ)<sup>2</sup>, que revela Cristo à comunidade educativa por meio de uma educação que passa pelo coração.

As diferentes experiências no trabalho como gestora, com os professores e famílias, me fortaleceram e me motivaram a retomar meus estudos e aprofundar o conhecimento teórico para intervir de forma qualificada e coerente, diante dos contextos e desafios que me envolvem diretamente na gestão educacional.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A formação da Rede Sagrado, em meados dos anos 90, foi motivada para fortalecer a unidade entre as obras educacionais da mantenedora, frente à concorrência do mercado laico, dentre outros fatores. Em 1997, foi instituída a Rede CIESC (Centro Integrado de Educação Sagrado Coração). Desde então, os benefícios foram muitos: organização de documentos da proposta pedagógica, regimento, visibilidade e fortalecimento da marca, a consolidação do sentido de pertença, otimização de recursos, unificação de serviços, formação continuada e a riqueza da partilha.

No início, as equipes de gestoras das unidades formavam um colegiado e eram consultadas sobre as decisões. Porém, em 2010 iniciou um processo de reestruturação, a preparação para unificação de todas as escolas do Brasil, integrando uma única rede de educação e a mudança de nome. Em 2011, passou-se de Rede CIESC para SAGRADO – Rede de Educação, unindo, pela identidade visual, todas as escolas do Brasil, e apenas a comunicação visual passou a ser comum a todas. As escolas dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, pertencentes à Província do Paraná, prosseguiram o caminho já iniciado, desde 1990, com uma equipe de diretoras, para colaborar em cada uma das

---

<sup>2</sup> INTITUTUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, Sociedade Civil de direito privado - Mantenedora das Escolas do SAGRADO - Rede de Educação.

áreas: pedagógica, pastoral, administrativa, comunicação, TI e gestão executiva. Em 2015, essa representatividade ficou limitada a uma equipe de nove profissionais, que se dedicam exclusivamente ao trabalho na Central da Rede, nas diversas áreas da gestão e atualmente contam com mais 11 colaboradores auxiliares nas áreas de pastoral, comunicação, RH e administrativa que respondem por todas as unidades educacionais.

O trabalho em rede integrou as unidades educacionais e centralizou a coordenação em uma Equipe Gestora da Rede, que define, coordena e controla os processos e procedimentos de gestão administrativa, pastoral, TI, Comunicação, RH e pedagógica, incluindo planejamento estratégico e currículos, planejamento pedagógico, dentre outros. Esses profissionais, por sua vez, respondem pelas suas respectivas áreas e mensalmente se reúnem e compartilham seus projetos e ações do planejamento estratégico, para serem validados pela equipe da Gestão. Depois, apresentam as decisões e/ou orientações com as gestoras administrativas e pedagógicas das unidades, em comunicações que, por vezes, soam em tom de uma ordem a ser executada, limitando a possibilidade de se refletir e discutir sobre as diversas possibilidades para se concretizar propostas e atingir os objetivos conforme a realidade de cada unidade.

Ao longo do tempo, com o crescimento da Rede, aumentou o volume de colaboradores, educandos, famílias envolvidas, conseqüentemente o trabalho. Observa-se, assim, uma tendência de implementação de um modelo “empresarial”, mais burocrático e centralizado. Desse modo, a “uniformidade” nos processos administrativos e pedagógicos passou a ser uma exigência em prol da “unidade” e até do controle, considerando que todos os processos devem ser realizados em todas as unidades no mesmo formato e tempo. Quando falamos em processos administrativos, são necessários e possíveis, mas, quando as decisões esbarram em situações que envolvem pessoas, há necessidade de um olhar mais cuidadoso, mas nem sempre há espaço para se refletir sobre outras possibilidades de soluções.

A percepção desses fatos tem me causado grande inquietação e a impressão de que a “uniformidade” tende a enfraquecer a “identidade” da unidade educacional. Além disso, a limitada autonomia da equipe gestora da unidade também não motiva os professores para um trabalho mais autoral em

sala de aula e comprometido com o educando no seu contexto, além de afetar diretamente o compromisso com a formação de cidadãos autônomos, criativos, com liberdade de expressão, dentre outros belos atributos da formação integral presentes em nossa proposta pedagógica.

Essas ações têm gerado conflitos nos diferentes níveis e contextos, pois, apesar de toda a dedicação e esforço dos profissionais da gestão, nem sempre esses processos respondem integralmente às necessidades das diferentes realidades em que as escolas estão inseridas. Muito embora alguns dos processos a serem seguidos na Rede sejam resultado da soma de práticas do cotidiano de cada escola, por vezes parecem não ser adequados para uma aplicação integral e da mesma forma em todas as realidades ao mesmo tempo. Há também posturas pouco flexíveis no encaminhamento e aplicação de processos, avaliações, planejamentos e escolha de material didático, o que tem causado transtornos no desenvolvimento das atividades junto a educadores e educandos, bem como limitado o alcance dos resultados desejados no que tange à qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A proposta pedagógica válida para toda a Rede foi construída num processo participativo e de contínuo aprofundamento e reflexão, atendendo às exigências da educação atual, em conformidade com a legislação vigente. O currículo escolar da Rede compreende a matriz curricular, que apresenta a relação dos componentes curriculares e define a carga horária mínima obrigatória de cada componente e do curso, série e/ou ano. Já a organização curricular orienta o trabalho a ser desenvolvido e remete ao planejamento e estruturação espaço-temporal para favorecer o desenvolvimento sequencial na ação pedagógica. É um documento que direciona a ação educativa, bem como define os valores e finalidades institucionais. Dentro dessa organização, o planejamento pedagógico é o instrumento que organiza por trimestre os eixos integradores, competências e respectivos objetos de estudo, metodologia e avaliação pelo conjunto de oportunidades de aprendizagem. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a). Embora esse planejamento pedagógico possa ser considerado uma ferramenta de participação, o fato é que na Rede a participação é ainda restrita. A falta de autonomia tem sido considerada como um limitador para inovações até mesmo na gestão da sala de aula. Por abrir pouco espaço para o diálogo e participação construtiva no processo, essa postura tem gerado

frustrações nos atores envolvidos na ação pedagógica (coordenadores, professores e alunos) da Unidade Educacional. Esse desapontamento acontece, pois, o trabalho em Rede evoca a ideia de horizontalidade, de encadeamento, articulação e, portanto, envolvimento dos diferentes atores da organização que se complementam com seus valores, talentos e habilidades. Porém, o modo de gestão da Rede se assemelha a um modelo centralizador, hierarquizado e burocrático e, portanto, pouco permeável, não favorecendo a articulação, o pensamento crítico, atitudes proativas e autônomas dos colaboradores, mas promovendo executores de tarefas, pouco comprometidos com a formação para a cidadania.

Nesse contexto, por vezes, é difícil identificar um processo participativo no modelo de gestão atual. Sabe-se que, quanto maior uma organização, maior também será a dificuldade de integrar os envolvidos nos processos decisórios. Assim, pode-se ter uma equivocada compreensão de que, pela praticidade, a centralização e uniformização são o caminho para a eficiência e a qualidade, e que, portanto, é suficiente a equipe central organizar os diversos processos, comunicá-los e enviá-los prontos para aplicação nas escolas, criando, assim, uma uniformidade. Nas práticas do cotidiano, a centralização pode levar à alienação e ao descompromisso dos colaboradores. A burocracia se faz necessária para garantir a organização e o bom andamento da escola, mas é recomendável bom senso e autonomia para se discernir o que é necessário e adequado para as particularidades locais e, também, cautela para que o volume de processos burocráticos não tome o espaço do cuidado com as pessoas no ambiente escolar. No entanto, por vezes, a tarefa burocrática se sobrepõe ao atendimento das pessoas, o que se pode atribuir à ausência de um trabalho coletivo, de diálogo e escuta da equipe de gestão educacional que atua diretamente com os educadores, educandos e famílias.

Na função de diretora do Colégio Sagrado Coração de Jesus, tenho a responsabilidade de gerir a unidade educacional, junto a uma equipe de gestores pedagógicos. Na escuta e observação de como os processos são realizados no cotidiano da escola, tem-se a percepção de que a prática de uma construção conjunta promove melhores resultados, pois, além de comprometer a equipe, as pessoas se sentem mais felizes, porque envolvidas e valorizadas nas suas iniciativas.

Ao pensar nas influências culturais do contexto sobre os atores, as práticas e os tempos que atravessaram e constituíram o processo de formação da Rede Sagrado, considero que a imersão nesse campo da pesquisa é um momento para trocar as lentes e fazer uma leitura mais crítica, instruída pelos referenciais teóricos, além da autocrítica e autoavaliação frente a esse cenário. Isso em razão de que, a partir da proposta desta pesquisa, o meu olhar sobre a realidade a qual pesquisei será mais cuidadoso que até então, pois tive também como objetivo descobrir e explorar oportunidades e espaços de participação e consolidar autonomias já existentes.

Conforme o dito popular, “uma andorinha sozinha não faz verão”. Persisto na tarefa de investir tempo, diálogo, confiança e protagonismo na formação de uma equipe mais proativa, colaborativa e crítica. Por acreditar que as pessoas são o maior patrimônio de uma organização educacional, desejo contribuir para que não se tornem meros executores, mas atores no processo de educar, liderar, coordenar, ensinar e aprender.

É nessa contextura de fatos, percepções, conflitos, indagações e utopias que surgiu o problema desta pesquisa: Como a Gestão da Rede e da unidade educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves/RS devem ser exercidas de forma a promover a autonomia dos atores, fortalecendo a excelência na educação ofertada, respeitando e congregando as identidades da Unidade e da Rede?

### 1.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Formular estratégias que contribuam no processo de Gestão da Rede e da unidade educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves/RS de forma a promover a autonomia dos atores na unidade e na Rede, respeitando e congregando identidades.

Objetivos específicos:

- a) Identificar contribuições e limitações da gestão em Rede para as unidades;
- b) Verificar, nos documentos institucionais da Rede e do Colégio, os limites e as oportunidades de participação dos atores nas práticas cotidianas;

- c) Analisar a percepção dos educadores quanto à autonomia na Unidade e em relação aos processos da Rede, identificando convergências e divergências;
- d) Identificar ações da unidade e da Rede que concorrem ou não para o fortalecimento de identidades;
- e) Formular estratégias que fomentem a participação, a autonomia e o fortalecimento das identidades da unidade educacional e da Rede.

#### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para atender ao propósito da pesquisa, o trabalho que aqui apresentamos está organizado em seis capítulos principais, quais sejam: Introdução, Contextualização do Campo da Pesquisa, Referencial Teórico, Metodologia, Análise de Dados e Considerações Finais.

O capítulo segundo é dedicado à contextualização e apresenta um breve histórico e o panorama atual do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus; a criação e estrutura do SAGRADO – Rede de Educação e do Colégio Sagrado Coração de Jesus, espaços empíricos desta pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico, com o intuito de aprofundar e compreender os conceitos de alguns dos mais relevantes autores no âmbito da gestão estratégica, gestão de rede, características organizacionais da escola, gestão educacional com ênfase na gestão participativa e autonomia da gestão e, por fim, a natureza das instituições confessionais.

O capítulo quatro trata da metodologia, apresentando as técnicas de coleta de dados que foram utilizadas na pesquisa, a metodologia do estudo de caso, a análise, a forma de tratamento de dados e os sujeitos da pesquisa.

No capítulo quinto, é realizada a análise das informações coletadas, compreendendo as análises documental e de entrevistas. Para finalizar o capítulo, foram produzidas recomendações para o fortalecimento do trabalho em rede.

Para concluir o trabalho, é apresentado o sexto capítulo, com as considerações finais, no qual retomamos sinteticamente a relevância do estudo e a trajetória percorrida para a realização da investigação.

## **2 MANTENEDORA, REDE SAGRADO E COLÉGIO SAGRADO: UMA TRÍADE CONTEXTUAL**

Este capítulo descreve o campo empírico da pesquisa, incluindo breve histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, Mantenedora das Escolas, do SAGRADO – Rede de Educação e do Colégio Sagrado Coração de Jesus, Unidade Educacional de Bento Gonçalves, RS. Ademais, faz alusão também ao contexto e ao perfil institucional do Colégio Sagrado Coração de Jesus como Unidade que integra o SAGRADO Rede de Educação, cenário desta pesquisa.

### **2.1 O INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS**

O Instituto foi fundado por Madre Clélia Merloni, em 30 de maio de 1894, em Viareggio, Itália. Tem como carisma o próprio Coração de Jesus e busca fazê-lo mais conhecido, amado e servido na pessoa dos irmãos. Sob o impulso do lema paulino, por Madre Clélia escolhido, “Caritas Christi Urget Nos” – “A caridade de Cristo nos impele” (2Cor 5,14), o Instituto se expandiu e está presente em 15 países. No Brasil, atua desde 1900 e atende as áreas da Educação, Saúde, Promoção Humana e Social e Pastoral. O instituto se renova na expansão de suas obras para atender as diversas realidades em que o ser humano está inserido. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a).

Madre Clélia inicia o Instituto com uma obra educativa, dedicada a crianças órfãs. Assim, a Educação, para as Irmãs Apóstolas, surge de um carisma e espiritualidade hauridos do Sagrado Coração de Jesus e vividos de forma intensa por Clélia Merloni, que, sensível à carência educativa da infância e da juventude abandonadas no Continente Europeu, no final do século XIX, dá início à sua obra, primeiro na Itália, e depois para outros continentes. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a). De acordo com Balbinot (2015, p. 31), “o Carisma provém de um mesmo Deus, mas inspira diferentes formas de ação e presença. É um traço do Espírito de Deus que anima a missão”. Para Clélia Merloni, a educação é uma obra assumida desde a fundação do Instituto. O zelo generoso a impulsionava em favor do outro, procurava estar em fiel sintonia com as orientações da Igreja, concebia a educação como uma obra de amor e um

meio de promover o outro em sua totalidade. (FARIAS, 1990). Assim declarava a fundadora, conforme Farias (1990, p. 280): “A Educação está entre as principais obras de caridade a que se dedica o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus” Clélia Merloni não escreveu especificamente sobre educação e teorias pedagógicas, mas os cuidados dispensados às órfãs, às irmãs e as recomendações, em especial às irmãs educadoras, traduzem na prática a sua visão de educação, concebida em meio ao contexto histórico em que viveu. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 8). Dessa forma, conforme Farias (1990, p. 284), Madre Clélia orientava formas diferentes para a educação de meninos e meninas, demonstrava preocupação com a individualidade de cada educando no seu contexto sociocultural. Assim, preconizava uma escola aberta a todos, declarando:

[...] a Sagrada Escritura o anuncia como um preceptor divino. E Jesus aceitou na sua escola toda sorte de pessoas; tiveram ignorantes, indóceis, gente rude, corações ingratos e perversos; e tiveram muitos queridos, os filhos do povo, aos quais faltam, muitas vezes, aqueles meios de cultura de que gozam os ricos; deliciou-se em meio às crianças, abençoando-as e ameaçando de anátema a quem quisesse tirar ou ofuscar a sua inocência. (FARIAS, 1990, p. 282).

Nessa perspectiva, conforme o texto da proposta pedagógica, pode-se inferir que Clélia intuía uma educação inclusiva, uma escola que acolhe e integra a todos, sem restrição, no seu processo educativo. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a). A educação anunciada e praticada por Clélia tinha o distintivo do respeito pelo ser humano e a convicção do potencial da pessoa, do vir a ser, e recomendava a não exigir menos do que a capacidade que cada um pode dar. (ASCJ, 1983). Assim, pode-se entrever um princípio de metodologia que sugere novos desafios, valoriza e incentiva para que cada indivíduo possa revelar e empreender com o seu melhor e orienta para o respeito à liberdade de escolhas e tempo de maturidade de cada indivíduo. (ASCJ, 1982). Portanto, o Carisma e a espiritualidade vividos pela Bem-Aventurada Clélia Merloni embasam a missão educativa das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e as impulsionam a responder aos apelos da Igreja na Educação Católica.

As Irmãs Apóstolas, comprometidas com a Igreja e chamadas a desenvolver uma educação católica, apoiam-se na identidade e testemunho

evangelizador de sua fundadora, Clélia Merloni, que as impulsiona a viver e anunciar o evangelho na contemporaneidade.

## 2.2 O SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO

Os anos 70, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, marcaram um tempo novo para a educação brasileira, e o sistema de ensino passou por grandes reformas. As Irmãs Apóstolas, até então, na sua maioria, encontravam-se desprovidas de formação adequada para atender o ensino que seria implementado com novos cursos e ampliação de áreas específicas de conhecimento, passando a exigir a formação de especialistas. Assim, muitas irmãs foram em busca de um curso de graduação e algumas deixaram de exercer a atividade docente. (IASCJ, 1986). Dessa forma, houve a necessidade de ampliar significativamente o corpo docente leigo das escolas. À vista disso, surgiu a necessidade de aprofundar o diálogo pedagógico-filosófico e reafirmar os princípios e valores da educação católica. Assim, as irmãs diretoras deram início ao Seminário de Educadores das Escolas mantidas pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus (SEASC), em 1977. Esse Seminário era realizado anualmente com a participação de todos os educadores e irmãs das escolas das Apóstolas dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, estendendo-se até o final dos anos 90. O seminário foi considerado fundamental na formação para uma ação educativa coerente com os princípios católicos e garantia de um caminho de unidade entre as escolas. (IASCJ, 1986).

Os impactos da globalização marcaram os anos 90 e exigiram mudanças significativas em diversos setores da sociedade e se fizeram sentir também nas organizações educativas. No ano de 1997, as Irmãs Apóstolas e os leigos colaboradores, sentindo a necessidade de se fortalecer frente ao mercado e, acreditando em um novo projeto de educação que respondesse às demandas da educação no mundo globalizado, empreenderam um projeto para unir as escolas dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul e denominaram Rede CIESC – Centro Integrado de Educação Sagrado Coração. Deu-se início ao processo de integração com a formação de uma assessoria interna pedagógica e de comunicação para melhor organizar e coordenar as diversas ações junto às

escolas. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a). Essa assessoria se estabeleceu na casa central da província, em Curitiba. Nesse período, enfrentaram-se muitos desafios e controvérsias nas questões pedagógicas, mas conseguiu-se unificar a proposta pedagógica, discutir a adoção de materiais didáticos, plano de pastoral, ações na área de comunicação e marketing, formação continuada em conjunto, seminários e grandes eventos culturais. Essas iniciativas aconteceram de forma paulatina, sendo visíveis o crescimento, a visibilidade, os avanços e transformações ocorridos ao longo de mais de uma década. Foi uma iniciativa que em curto prazo trouxe benefícios consideráveis: visibilidade às escolas, aprofundamento e atualização da proposta educativa, inovação e qualificação do ensino, formação continuada dos educadores, otimização de recursos, dentre outros.

Frente à experiência positiva de ganhos e melhorias na união das Escolas da Rede CIESC, em 2009 as Apóstolas das duas províncias do Brasil deram início ao processo de unificação das Escolas do Brasil e do Cone Sul. A Instituição, no Brasil, está dividida em duas Províncias, circunscrição canônica delimitada geograficamente, com certo número de membros, comunidades religiosas e obras educativas, e, em caso de número reduzido de membros, uma Província pode compreender mais de um país, como é o caso do nosso Instituto. Após um ano de estudos, diálogo e trocas, selou-se, em 10 de março de 2011, a união com uma nova e única marca, o SAGRADO – Rede de Educação. Em 2021, o SAGRADO – Rede de Educação atende da Educação Infantil à Universidade, com 28 unidades educacionais presentes em seis estados no Brasil. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 6-7). A Figura 01 indica a localização das escolas da Rede no Brasil.

Figura 01: Mapa das Escolas do SAGRADO - Rede de Educação no Brasil



Fonte: SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO – UNISAGRADO, 2018.

O SAGRADO – Rede de Educação do Brasil abrange as Províncias de São Paulo e Paraná, totalizando 28 Unidades Educacionais de Educação Básica e um Centro Universitário no Brasil, somando cerca de 35.000 alunos.

Nesse novo modelo de gerenciamento das escolas em Rede, ao longo dos anos, estabeleceu-se o agrupamento de documentos e informações da Identidade Institucional para todas as unidades educacionais do Brasil. No entanto, em cada Província, deu-se a liberdade para que se construísse a sua direção nos processos pedagógicos e administrativos.

A partir de então, houve a construção de um conjunto de documentos que definem objetivos, valores e princípios que orientam toda a ação educativa nas Escolas da Rede. Foi um processo de participação representativa que integrou, uniu e fortaleceu todas as unidades. Resultado desse trabalho coletivo foi a criação de um perfil institucional que integra o volume I da proposta Pedagógica do SAGRADO – Rede de Educação (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a) e outros documentos normativos e de orientação nas áreas de comunicação, TI, administrativa, RH, pastoral e pedagógica. Esses documentos contribuíram para a qualificação e alinhamento dos processos administrativos e pedagógicos em todos os níveis e conseqüentemente impactaram em todos os âmbitos da escola e na qualidade do ensino.

De acordo com a proposta pedagógica,

O SAGRADO – Rede de Educação apoia-se em princípios e valores humanos-cristãos que orientam e dão sentido a sua missão educativa. É orientado por: Visão – Ser uma instituição educacional de excelência, reconhecida nos locais onde atua; Missão – Oferecer uma educação acadêmica, cristã, que assegure a formação de cidadãos reflexivos, autônomos, éticos, criativos, solidários e socialmente responsáveis. E os valores que embasam a ação educativa são: 1. Evangelho – Garante à comunidade educativa a vivência da fé, da justiça, do respeito, do perdão, da fraternidade, da esperança, da sensibilidade e do amor a Deus e ao próximo; 2. Espiritualidade do Coração de Jesus - A partir do carisma legado por Madre Clélia Merloni, nossa fundadora, revelamos Cristo à comunidade educativa por meio de uma educação que passa pelo coração e cujo centro inspirador é a ternura, a compaixão e o infinito amor do Coração de Jesus; 3. Pedagogia Cleliana – Ação educativa alicerçada nos princípios clelianos e na concepção do humanismo cristão, oferece uma prática pedagógica que contempla integralmente o educando no desenvolvimento de suas capacidades: moral, ética, espiritual, intelectual, afetiva, social, cognitiva, cívica e ecológica. 4. Ser Presença – O testemunho dos educadores com a presença atenta, acolhedora, firme e educativa; do olhar terno, cuidadoso e abrangente, fortalecendo os laços de confiança e amor recíprocos. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 15).

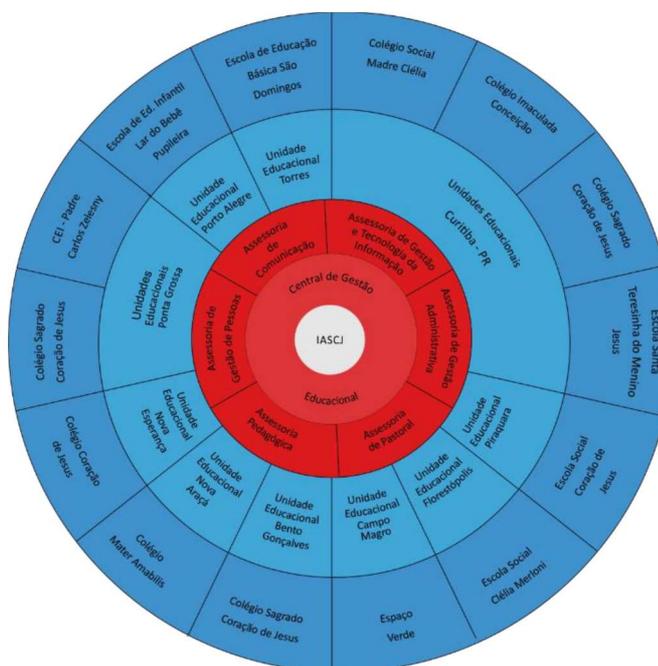
Esses princípios e valores identificam todas as obras educacionais. A proposta pedagógica veio a se tornar referência para toda a atividade educativa da Rede Sagrado, norteadas pelos princípios da educação católica, inspirados no Evangelho e Declarações emanadas da Sagrada Congregação para a Educação Católica.

A Proposta Pedagógica do SAGRADO – Rede de Educação tem como concepção basilar de aprendizagem o desenvolvimento de Habilidades Cognitivas e Competências nos campos cognitivos, interpessoais e intrapessoais, levando o ser humano a uma mudança de atitude com relação a própria vida e a um processo de conscientização da realidade que os cerca. (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a).

Desse modo, para além de uma formação intelectual, atua-se para que os educandos se tornem seres humanos responsáveis, éticos e autônomos para fazer escolhas ao longo de suas vidas.

A Rede está estruturada com uma Central de Gestão e suas respectivas assessorias, que coordenam e atuam junto às gestoras das Unidades Educacionais, conforme arquitetura representada na Figura 02.

Figura 02: Arquitetura da Central de Gestão do SAGRADO – Rede de Educação



Fonte: SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO – Memorial da Central de Gestão Educacional, 2015b.

A estrutura organizacional da Central de Gestão da Rede é formada por seis assessorias, nove profissionais e uma Gestora Executiva, que coordena a equipe de gestores, mais 11 profissionais auxiliares, dedicados exclusivamente a serviço da Rede. As gestões representadas na arquitetura organizacional são coordenadas pela Gestora Executiva e são responsáveis, cada qual no limite de sua esfera, por todas as unidades educacionais. A Rede está subordinada às orientações e administração da mantenedora. Conforme o Estatuto Social, o Instituto é representado pela Presidente da Mantenedora, denominada canonicamente de Provincial, a qual é nomeada pela Irmã Superiora Geral do Instituto. As religiosas, membros da gestão, são nomeadas pela presidente da mantenedora, em conformidade com o seu conselho, considerando ou não as indicações das diretoras. Embora não haja uma norma expressa sobre o assunto, na prática, a direção de cada escola é nomeada pela presidente da mantenedora, em acordo com seu conselho e também com a gestão executiva da Rede. Já as diretoras e vice-diretoras leigas são nomeadas pela Gestora Executiva da Rede em acordo com a Gestão Pedagógica e submetidas à apreciação da Provincial.

A Rede Sagrado conta com 14 obras Educacionais e três Escolas Sociais, uma em Curitiba e duas no interior do Estado, somando cerca de 10.200 alunos e 1200 colaboradores, contando também com assessorias externas. As Escolas da Argentina ainda estão em fase de organização para integrar os processos da Rede e, por isso, não estão citadas.

O trabalho em Rede centralizou os serviços e isso contribuiu para a sustentabilidade das escolas e o controle operacional em todos os setores. Os processos das escolas são acompanhados através de visitas dos gestores nas escolas e monitoramentos de relatórios e planejamentos na nuvem corporativa. A Rede ainda não possui um programa de avaliação institucional.

A gestão pedagógica é responsável pela organização dos planejamentos trimestrais, escolha de material didático, elaboração da prova única<sup>3</sup> e simulados para os educandos do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, bem como a implementação de novos projetos. E, de acordo com as metas do planejamento estratégico, também organiza projetos para serem realizados em todos os níveis, com o objetivo de fortalecer a identidade institucional e lhe dar visibilidade por meio de um trabalho coletivo.

A Rede tem um programa de formação continuada previsto no planejamento estratégico; dessa forma, as Gestões Pedagógica, Administrativa, de TI, de RH, de Comunicação e de Pastoral da Rede organizam encontros de formação específica para todos os serviços das Unidades Educacionais, durante o ano, em diferentes momentos. Já a formação continuada para os educadores acontece duas vezes ao ano, em fevereiro, antes de iniciar o ano letivo, e em julho. Essa formação é realizada por regiões: os educadores das escolas do Paraná participam em Curitiba, e os do Rio Grande do Sul participam em Bento Gonçalves, conforme deliberação da gestão pedagógica. As Gestões Administrativa e Pedagógica são responsáveis por promover a formação humana e profissional dos educadores.

A Rede Sagrado, além de manter vários canais de comunicação, publica a Revista SAGRADO, com tiragem de aproximadamente 10 mil exemplares, de

---

<sup>3</sup> Prova única é uma avaliação sistematizada a ser aplicada em todas as unidades, na mesma data, com 10 questões, e que era realizada no final de cada trimestre, com o propósito de diagnosticar educandos e educadores. Essa prova era enviada pela gestão, e os educadores não tinham acesso a ela antes da aplicação, o que causava desconforto na equipe docente. A prova única vigorou até 2019; em virtude da pandemia, não foi feita em 2020 e 2021.

edição anual e distribuição gratuita. A revista traz entrevistas com profissionais renomados da área educacional, artigos e uma reportagem especial com a matéria de capa.

Para ampliar a Proposta Educacional, iniciou-se em 2019 o projeto Cultura Maker e o projeto Bilingue, em parceria com a University of Dayton, com o intuito de, respectivamente, desenvolver competências nos educandos por meio da aplicação prática de seus conhecimentos e ampliar o conhecimento de um novo idioma, permitindo que o discente aprenda a interagir com a diversidade cultural e conviver num mundo globalizado.

### 2.3 O COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

O Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, é uma escola da rede privada, confessional, católica e que integra as Unidades Educacionais do SAGRADO Rede de Educação. O Colégio atende os três níveis da Educação Básica: Educação Infantil (crianças a partir de 3 anos), Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem uma equipe educativa formada por quatro irmãs religiosas, 75 educadores e 42 colaboradores administrativos, técnicos, manutenção e gestores pedagógicos.

Na perspectiva histórica da fundação do Colégio Sagrado Coração de Jesus, deu-se início às suas atividades num moinho desativado, localizado no Bairro da Cidade Alta, paralelo à Igreja Matriz de Cristo Rei. Ao longo desses 65 anos de história, as mudanças nas esferas políticas, culturais e econômicas não enfraqueceram os valores que mantinham o trabalho educacional no antigo Moinho Pompeia. Perpassando um itinerário de desafios e conquistas, o Colégio Sagrado foi gradativamente crescendo e hoje atende educandos a partir de três anos da Educação Infantil ao Ensino Médio. A trajetória do Colégio Sagrado destaca-se pela autenticidade na prática de “cuidar e educar” no controverso cenário social e, por isso, contempla a formação da pessoa na sua totalidade, envolvendo valores humanos-cristãos e facilitando o acesso ao saber com base nos pressupostos da Fundadora Clélia Merloni, que indicava a urgência de “comprometer-se com a formação completa do ser humano, o crescimento do corpo, da mente, do coração e do coração”. (ASCJ, 1983, p. 33).

A estrutura organizacional do Colégio Sagrado dispõe suas funções educativas com a finalidade de consolidar de forma eficiente e eficaz a identidade institucional por meio dos princípios filosóficos, pedagógicos, metodológicos e valores que norteiam a ação pedagógica. A gestão educacional em 2021 é formada por uma equipe de profissionais conforme representada no Quadro 01.

Quadro 01: Equipe de Profissionais do Colégio Sagrado de Bento Gonçalves

SERVIÇOS	FUNÇÃO	ATIVIDADES	Nº
Direção	Gestão Adm./Pedagógica Vice-direção	Coordenação e gerenciamento	02
Serviços Pedagógicos	Serviço de Orientação Pedagógica (SOP)	Orienta e acompanha os educadores	04
	Serviço de Orientação Educacional (SOE)	Atende educandos e Famílias	03
	Serviço de Integração Social (SIS)	Atende Educandos e Famílias	03
	Serviço de Biblioteca	Com. Educativa	03
	Serviço de Pastoral Escolar	Com. Educativa	02
	Laboratório de Tecnologias e Cultura Maker	Educadores e Educandos	02
	Suporte e Tecnologias	Com. Educativa	02
Serviços Administrativos	Serviço de Comunicação, Eventos, Relações Públicas e Atendimento (Recepção)	Comunidade Educativa	04
	Secretaria	Com. Educativa	02
	Tesouraria e RH	Pais/ Educandos / Educadores	02
	Serviço de Assistência Social (SAS)	Famílias	01
	Educadores	Educação Infantil ao Ensino Médio	Educandos
Equipe de Higienização e Manutenção	Ambiente Escolar, Jardinagem	Comunidade Educativa	14
Total de Colaboradores			117

Fonte: Elaborado pela autora.

Os profissionais dos serviços administrativos e pedagógicos que atuam direta ou indiretamente com os educandos têm formação acadêmica exigida para o desempenho de suas funções. Quanto à formação continuada, além dos encontros de formação oferecidos pela Rede, ao longo do ano letivo, de acordo as necessidades, o Colégio oportuniza momentos de formação espiritual, profissional e espaços de convivência. Todos os professores possuem no

mínimo um curso de pós-graduação em suas respectivas áreas. No grupo de professores e serviços pedagógicos, somam-se oito com mestrado, dois com doutorado, três doutorandos e seis mestrandos. Esse movimento mantém a equipe motivada, numa dinâmica de busca de contínuo aperfeiçoamento.

O Colégio Sagrado atende, em 2021, cerca de 1.350 alunos, o que corresponde a sua capacidade máxima no momento. É uma escola que tem como uma das prioridades manter a proximidade com a família, pela acolhida, transparência e diálogo aberto em situações diversas, além de promover várias oportunidades de formação, cultura, lazer, celebrações e o engajamento social com ações solidárias. Dessa forma, acredita-se promover um clima de confiança, além de fortalecer a relação família e escola.

É frequente ouvir, das novas famílias que buscam o Colégio para matricular seus filhos, que a procura pela escola é motivada pelas características da participação da família, do atendimento e acompanhamento pedagógico aos alunos, dos valores e da qualidade de ensino e dos profissionais. É um Colégio que, desde as últimas décadas do século passado, ainda não conheceu o fenômeno da redução de alunos, mesmo em tempos de crise econômica. Nos últimos quatro anos, há sempre uma lista de espera para dois anos seguintes (crianças na idade de Educação Infantil e Fundamental I).

O Colégio tem investido na formação continuada dos educadores nas dimensões socioemocional, espiritual e profissional, e esse fato tem contribuído para o desenvolvimento do Colégio, que cresceu ao longo dos anos, mas continuou atento às singularidades das famílias e dos educandos, à busca do aprimoramento e garantia da qualidade de ensino.

Os educandos do Colégio têm uma significativa participação em eventos culturais, científicos e esportivos oportunizados pelo Colégio, bem como em eventos externos (Olimpíadas de Química, Física, Matemática, História, Biologia, Festival de Curtas). Além disso, são desenvolvidos projetos específicos em cada nível e ano, motivados pelo aprofundamento e aplicação de conceitos e no intuito de ampliar possibilidades de aprendizagens. Para os jovens do Ensino Médio, o Colégio tem o cuidado em oferecer projetos de pesquisa por área de conhecimento, em parceria com universidades e empresas, *workshops* de desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e profissionais. Dentre esses projetos, é oportunizado também o projeto denominado “DESPERTOS” –

Humanidade & Missão, que é decorrente da área de humanidades, tendo o foco nas questões sociais emergentes, sendo de grande incentivo ao desenvolvimento de atitudes solidárias, liderança e outras habilidades transversais e aprimoramento da consciência de cidadania.

Acredita-se que a Instituição desfrute de visibilidade e credibilidade, também devido ao seu envolvimento com a comunidade e ao empenho em colaborar com as necessidades sociais de seu entorno, sempre buscando a integração e a oportunidade às pessoas com baixa renda. Isso fortalece a imagem institucional perante a comunidade.

O Colégio Sagrado é a mais jovem instituição dentre as quatro escolas particulares da cidade de Bento Gonçalves, até então. Tem uma área construída de aproximadamente 7500m<sup>2</sup>, sendo a segunda menor em estrutura física. A cidade cresceu em seu entorno, cresceu também o número de alunos e, por isso, a Escola tem, como um dos seus pontos fracos, o reduzido espaço físico e ainda uma limitada área natural. Pela Figura 03, que mostra a fachada, é possível se ter uma ideia do espaço que o Sagrado oferece aos seus educandos.

Figura 03: Fachada da Unidade Educacional do SAGRADO – Rede de Educação: Colégio Sagrado Coração de Jesus – BG/RS



Fonte: Arquivos da Comunicação – Sagrado/BG, 2019.

Atualmente, o Sagrado não dispõe de espaços livres para atividades alternativas. Todas as atividades extracurriculares acontecem após o horário

escolar. O Colégio encontra-se em reforma para ampliação de ambientes, a fim de melhor atender os seus educandos.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica apresentada neste trabalho está organizada em cinco seções com o intuito de discutir as diversas dimensões da gestão educacional. Inicia-se com o estudo da gestão estratégica. Em seguida, aborda-se a gestão de redes, sendo este um dos assuntos que elucida conceitos sobre o trabalho em rede, tema que envolve o problema de minha pesquisa. Dá-se continuidade ao capítulo tratando-se das características organizacionais da escola, para, a seguir, explorar-se o tema da gestão educacional, com ênfase na gestão participativa e na gestão da autonomia, conteúdos que caracterizam o problema da pesquisa. E, por fim, aborda-se a natureza das instituições profissionais, tema que demarca o campo da pesquisa. Com essa fundamentação, buscou-se aporte teórico necessário para ampliar os conceitos, bem como elucidar a visão do problema da pesquisa. Os conceitos, embora tratados de forma ampla, abordam elementos importantes para a gestão de instituições educacionais.

#### **3.1 GESTÃO ESTRATÉGICA**

A presente seção inicia com a abordagem do conceito de estratégia. Em seguida, apresenta as cinco diferentes concepções de estratégia e finaliza com o tema do planejamento estratégico, os níveis do planejamento e destaca a importância dessas ferramentas para a gestão organizacional.

##### **3.1.1 Conceituando Estratégia**

Na sua origem, o vocábulo estratégia foi desenvolvido pelos gregos com uma conotação militar, uma ideia de objetivos e planos a serem aplicados. Tem muitos significados e conotações, mas passou a fazer sentido no contexto empresarial, a partir da Segunda Guerra Mundial. Conforme Quinn (2006), a estratégia é definida como padrão ou plano que integra as principais metas, políticas e sequência de ações de uma organização em um todo coerente. Uma estratégia bem formulada ajuda a organizar e destinar os recursos de uma organização, para que, de modo viável, com base em suas competências e

deficiências internas relativas, possam se efetuar mudanças no ambiente e providências ocasionais para responder às demandas. Já Porter (2004, p. 4) conceitua a estratégia como o desenvolvimento de uma fórmula ampla para o modo como uma empresa irá competir, bem como as políticas e metas necessárias para alcançar seus objetivos. Sob esse foco, a estratégia é também uma ferramenta competitiva, por destacar a singularidade do produto ou serviço da empresa, atribuindo-lhe valor dentro do mercado.

Não existe um conceito universal e definitivo de estratégia. O vocábulo teve vários significados, diversos em sua amplitude e complexidade em diferentes épocas e contextos. Mintzberg (2006) propõe várias concepções distintas de estratégias e apresenta cinco vieses fundamentais, os chamados 5Ps da estratégia: plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva.

- **Estratégia como plano:** É uma forma de estratégia utilizada sempre que temos algum objetivo a ser realizado. Surge da necessidade de selecionar várias ações, um percurso a ser percorrido para atingir o objetivo desejado. Portanto, a estratégia como plano é constituída por um conjunto de diretrizes para lidar com uma situação, uma vez que as ações desenvolvidas são previamente pensadas antes de serem colocadas em prática. Além disso, são realizadas de forma consciente. (MINTZBERG, 2006, p. 24).
- **Estratégia como pretexto:** Uma estratégia também pode ser um pretexto. Sob esse ponto de vista, a estratégia é uma tática para enganar um concorrente ou competidor. É uma simulação usada para iludir e driblar a concorrência. De acordo com Mintzberg (2006), a estratégia também pode ser considerada um pretexto, ou manobra, que desempenha a função de um estratagema que enfraquecerá ou eliminará a concorrência.
- **Estratégia como padrão:** Está relacionada ao comportamento organizacional, compondo um modelo decorrente de um conjunto de intervenções de forma sistemática, sem alterações ao longo do tempo, que se tornam um padrão. Estratégia, sob essa perspectiva, decorre da consistência do comportamento. (MINTZBERG, 2006).
- **Estratégia como posicionamento:** A partir de uma visão competitiva, transforma-se a posição em estratégia. É um meio para situar a

organização no contexto. Podemos ampliar essa definição chamando Porter (2004, p. 32), que conceitua “estratégia competitiva, como desempenho de atividades diferentes das exercidas pelos rivais ou desempenhar as mesmas atividades de maneira diferente”.

- **Estratégias como perspectiva:** É implementada a partir de um ponto de vista, uma perspectiva interna, um olhar para dentro da organização. Consiste não apenas em uma posição escolhida, mas de uma maneira fixa de olhar o mundo que reúne características, normas, valores e comportamentos difundidos na organização e que agregam qualidade e valor ao seu produto e serviço. Para Mintzberg (2006), nesse aspecto, a estratégia é, para a instituição, aquilo que a personalidade é para o indivíduo.

Para Mintzberg (2006), os cinco conceitos de estratégias não são excludentes, mas compatíveis. Por exemplo, estratégia como posição e perspectiva é perfeitamente compatível com plano, manobra e/ou procedimento. Quando pensamos em estratégias, normalmente fazemos menção a planos, metas. Quando as intenções são estabelecidas e articuladas para garantir a implementação dentro do previsível, então pode-se falar em estratégias planejadas ou estratégias deliberadas.

As estratégias deliberadas, conforme Mintzberg (2006), podem ser consideradas como aquelas que buscam não apenas antever o futuro, mas fazer um planejamento do que virá a acontecer dentro de um espaço de tempo e, para isso, faz-se necessário avaliar as tendências futuras. É importante destacar que estratégias deliberadas também podem ser consideradas estratégias com grande rigor. Já a palavra emergente provém do verbo emergir, que significa vir à tona, aflorar, surgir, aparecer. Estratégias emergentes, de forma simplificada, podem ser consideradas aquelas que emergem ou surgem em resposta a alguma oportunidade que o ambiente apresenta.

A partir da dificuldade de prever as mudanças no ambiente, a estratégia emergente ajusta a rota da organização; não se trata, portanto, de um planejamento sistemático, com o risco de estagnar frente à complexidade do contexto de uma sociedade líquida em que se situa a empresa. Destarte, essa conjuntura precisa ser levada em consideração. A estratégia emergente é aquela

que nasce naturalmente dos processos, cultura, situação do momento e da experiência dos envolvidos com o projeto em pauta.

A estratégia emergente promove o aprendizado, enquanto as estratégias deliberadas dificultam. Ninguém sabe tudo a ponto de prever todos os episódios antes que eles aconteçam, ao mesmo tempo, não se pode ser tão flexível, a ponto de deixar tudo no imprevisto, sem nenhum critério. De acordo com Mintzberg (2006, p. 132), a estratégia emergente se relaciona com o aprendizado na medida em que as pessoas executam as ações uma a uma e respondem a elas, de forma que novos padrões acabam sendo formados, de acordo com a melhor realização das ações. Mintzberg (2006) afirma que o direcionamento estratégico das empresas é uma mistura de ações intencionais e não intencionais, que surgem a partir da interação entre a empresa e o seu meio.

A teorização sobre estratégia proposta por Mintzberg permitiu-me ampliar a compreensão sobre esse conceito e a possibilidade de sua aplicação em diferentes segmentos e com distintos objetivos. Dentre os vieses apresentados, considero a “Estratégia como Plano” uma abordagem de referência que se aplica num contexto global e também no mais específico e, portanto, adequada à conjuntura educacional da Rede Sagrado e da minha Unidade, entendendo, porém, que poderá ser mesclada com outras concepções de estratégia.

### **3.1.2 Planejamento Estratégico**

O planejamento estratégico se define por ser uma ferramenta da organização de metas e meios para atingir os objetivos desejados. Essa ideia nos remete a Mintzberg (2006) ao tratar do conceito de estratégia como plano ou como um programa que orienta para enfrentar uma situação e tem como finalidade atingir os objetivos propostos da organização. Aqui se encontra a conexão entre esses conceitos. Nesse caso, o planejamento estratégico compreende a formulação e efetivação de estratégias, metas e objetivos, concentrando esforços para alcançar uma situação futura desejada de modo mais eficiente, eficaz e efetivo. (OLIVEIRA, 2014).

A partir da necessidade de formular respostas, diante de constantes mudanças do ambiente no qual as organizações estão inseridas, foi se desenvolvendo em muitas empresas a necessidade de se organizar o

planejamento estratégico. Oliveira (2014) destaca que o planejamento estratégico também possui uma dimensão administrativa, que é de suma importância para a compreensão da gestão estratégica. Oliveira entende que o planejamento estratégico é:

[...] o processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para se estabelecer a melhor direção a ser seguida por uma empresa, visando aprimorar a interação com os fatores internos e externos, não controláveis, para atuar de forma inovadora e diferenciada. (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

O autor explica que o planejamento estratégico é definido ainda pela visão global do futuro da empresa, que se organiza em relação aos fatores ambientais internos e externos, a partir dos quais são definidos os valores, visão e missão da organização. Portanto, o planejamento estratégico apresenta características que definem o seu curso: o próprio processo de planejamento deve ser organizado e interativo, ou seja, sua ação se exerce mutuamente, entre duas ou mais partes do todo, o processo é também iterativo, ou seja, repete-se ao longo do tempo. O planejamento não se realiza de forma isolada, uma vez que o estabelecimento de objetivos tem o alcance da empresa como um todo e a longo prazo, bem como sua amplitude e complexidade pressupõem uma integração e divisão de ações para operacionalizar as estratégias e alcançar os objetivos em todos os níveis da empresa. (OLIVEIRA, 2014).

No processo de formulação e desenvolvimento do planejamento estratégico, a presença atuante da gestão estratégica integra os diferentes níveis e setores da empresa e auxilia no entendimento e definição dos objetivos e na percepção de como as estratégias a serem formuladas têm uma interação direta com todos os envolvidos. Esse entendimento possibilita que a empresa elabore um planejamento estratégico e planos de ação mais eficazes.

Para atingir os objetivos de forma global, deve-se levar em conta a integração de diferentes setores da empresa. Assim, o planejamento da organização se constitui em três níveis: o estratégico, o tático e o operacional, desenvolvidos e implantados de forma integrada. Sobre o assunto, Oliveira (2014, p. 21) destaca que o planejamento estratégico se relaciona com objetivos de longo prazo, com estratégias e ações para alcançá-los e que afetam a empresa como um todo. Já o planejamento tático congrega as grandes áreas e

atividades da empresa, é a metodologia administrativa que tem por finalidade otimizar determinada área de resultado, trabalha com a decomposição dos objetivos, estratégias e políticas estabelecidas no planejamento estratégico. O planejamento tático também é desenvolvido pelos níveis organizacionais intermediários, tendo como principal finalidade utilizar de forma eficiente os recursos disponíveis para concretizar os objetivos previamente fixados. O terceiro nível de planejamento, que vem para completar as ações do planejamento estratégico, é o operacional. Este coloca em prática as ações e metas traçadas pelo nível tático para atingir os objetivos das decisões estratégicas. Nesse nível, os envolvidos são aqueles que executam as ações que são aplicadas em curto prazo, realizadas no dia a dia, que garantem que todas as tarefas e operações sejam executadas de acordo com os procedimentos estabelecidos. Portanto, o planejamento operacional ou planos operacionais devem conter os recursos necessários para seu desenvolvimento e implantação, os procedimentos básicos a serem adotados, os resultados finais esperados, os prazos estabelecidos e os responsáveis por sua execução. Para Oliveira (2014), esse nível de planejamento deve ser elaborado por aqueles que coordenam e realizam as atividades do dia a dia na empresa.

O **estratégico** norteia a visão, o **tático** distende essa visão em planos de ação menores, e o **operacional** coloca os planos para a execução. Portanto, pode-se distinguir o planejamento estratégico, integrar e diferenciá-lo do planejamento tático ou do planejamento operacional. Apesar dessas distinções, não existe uma fronteira definida a partir da qual o executivo possa efetuar uma separação clara entre esses três níveis de planejamento. Eles coexistem e devem ser trabalhados de forma interativa e contínua. Oliveira (2014) destaca que é imprescindível compreender que um planejamento estratégico pode não sair do papel se os planos do nível tático e operacional não forem bem estabelecidos, pois todos eles fazem parte de um processo integrado e interdependente.

No processo de implementação do planejamento estratégico, Oliveira (2014, p. 31) sugere quatro fases: o diagnóstico estratégico, a missão, a definição de instrumentos prescritivos e quantitativos e fase de controle e avaliação.

**O diagnóstico estratégico** identifica a situação atual da empresa, sendo composto pelas seguintes etapas:

- a) Identificação da visão: O que a empresa quer ser em um futuro próximo ou distante;
- b) Identificação dos valores: Princípios e crenças, questões éticas de uma empresa;
- c) Análise externa: Reconhecimento de ameaças e oportunidade relacionadas ao ambiente externo à empresa;
- d) Análise Interna: Identificação de pontos fortes e fracos da empresa;
- e) Análise dos concorrentes: Identificação das vantagens competitivas da empresa e de seus concorrentes.

**A Missão** indica a razão de ser da empresa e o seu posicionamento estratégico, sendo composta pelas seguintes etapas:

- a) Estabelecimento da missão da empresa ou motivo da existência da mesma;
- b) Estabelecimento dos propósitos atuais e potenciais, setores em que atua ou pretende atuar;
- c) Estruturação e debates de cenários futuro;
- d) Determinação de posicionamento estratégico;
- e) Estabelecimento das macroestratégias e micropolíticas.

Na fase dos **instrumentos prescritivos e quantitativos**, Oliveira (2014) discute as questões de “onde se quer chegar” e de “como alcançar a situação que se deseja”. Na fase de **controle e avaliação**, conforme o autor, verifica-se como a instituição está buscando atingir o objetivo almejado. O controle é definido como ação necessária para garantir o alcance dos objetivos, metas, estratégias, programas e planos de ação estabelecidos. Envolve processo de acompanhamento e análise de indicadores, avaliação de desempenho, comparação entre o que foi projetado e o realizado, portanto o controle e a avaliação devem ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento do planejamento estratégico. (OLIVEIRA, 2014, p. 304). Por sua vez, Wright, Kroll e Parnell (2000) salientam que, à medida que as estratégias são implementadas, o processo de **controle estratégico** inicia-se. O controle estratégico consiste em se determinar até que ponto os objetivos da organização estão sendo atingidos. Esse processo, geralmente, exige que a administração modifique suas

estratégias ou sua implementação, de modo que a habilidade da empresa em atingir seus objetivos seja ampliada.

Segundo Oliveira (2014), o planejamento estratégico deve ser entendido como um processo contínuo, abrangente e participativo. Sua elaboração deve compreender a empresa de forma globalizante e evidenciar o que é indispensável conhecer e avaliar na empresa considerando o contexto de seu mercado. O planejamento estratégico proporciona grandes benefícios para a empresa: propicia maior clareza e fortalecimento dos propósitos da empresa, promove o envolvimento dos profissionais, agiliza o processo de tomada de decisões, otimiza a distribuição adequada dos recursos da empresa, converte a atitude reativa em atitude proativa, mobiliza a descentralização e comprometimento nas decisões, facilita a comunicação e o engajamento, e por último, contribui para uma gestão estratégica e sistêmica concorrendo para a eficácia e efetividade da organização. (OLIVEIRA, 2014).

### 3.2 GESTÃO DE REDES

Esta seção tem o propósito de abordar o fenômeno da gestão de organizações em rede, buscando sistematizar diferentes conceitos, propostas relacionadas à gestão de redes, com um referencial teórico numa perspectiva sociológica e da administração, que não se aplica diretamente, mas se aproxima da realidade da gestão de redes educacionais. Em virtude de que a composição de redes ocorre em organizações empresariais de produtos e serviços, instituições educacionais privadas e confessionais e na minha instituição em particular, evidencia-se a necessidade de se conhecer mais sobre esse novo arranjo organizacional.

O desenvolvimento desta seção inicia com o estudo das mudanças sociais e a constituição de redes. A seguir, à luz dos estudos de relações interorganizacionais, exploram-se os conceitos de rede, particularidades da gestão de rede, etapas do processo de constituição de redes, e por último, desafios e perspectivas do trabalho em rede.

### 3.2.1 As Mudanças Sociais e a Constituição de Redes

A globalização, conjuntamente com os avanços tecnológicos, tem revolucionado todos os setores da sociedade desde o final de século XX. A humanidade assistiu a uma grande mudança, na qual a vantagem competitiva é marcada pela ideia-chave de resposta rápida às solicitações do mercado, o processo de criação de valor, nomeadamente a partir da transição de uma economia industrial para uma economia baseada na informação. Segundo Castells (2017), uma nova economia surgiu em escala global: é a economia da informação, globalizada e em rede, que caracteriza e destaca o sentido de inter-relação. As relações entre organizações ocorrem há muito tempo, mas seus rostos vieram à tona mais recentemente com o que o autor chama de “a era da informação”. Essa economia informacional e a globalização favoreceram a geração de uma época em que as relações entre as organizações passaram a existir em uma espécie de teia formada por grandes, médias e pequenas empresas. (CASTELLS, 2017).

Castells (2017) ressalta também a relevância do conceito de rede como princípio estruturador da vida social na emergente sociedade em rede e do novo modo de desenvolvimento ligado à economia da informação. A estrutura dessa economia caracteriza-se pela combinação de uma estrutura permanente e uma geometria variável. A arquitetura da economia global apresenta um mundo assimétrico interdependente. Destarte, o surgimento da sociedade em rede não pode ser entendido sem a interação entre essas duas tendências relativamente autônomas, o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa da antiga sociedade em aparelhar-se com o uso do poder da tecnologia. (CASTELLS, 2017).

Nesse cenário de velocidade da tecnologia da informação, com a necessidade de se manterem competitivas, as empresas tendem a evoluir progressivamente para formas de organização mais globais, com uma especial preocupação no que se refere à maior variabilidade da procura, à proliferação de novas tecnologias que atendem às novas exigências no tempo de resposta, às solicitações dos clientes e ao aumento substancial da qualidade. Esse quadro geral conduziu naturalmente a novos paradigmas organizacionais. Portanto, novas estruturas organizacionais foram formatadas e, nesse processo, o

envolvimento e crescimento das organizações em redes começou a ser estudado. (CASTELLS, 2017).

É fato que a emergência de um novo paradigma tecnológico não determina a sociedade, nem a sociedade escreve a direção dessa transformação, uma vez que muitos fatores, inclusive a criatividade e iniciativa empreendedora, interferem no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de modo que o resultado final depende de um modelo interativo. As tecnologias da informação não só representam a base tecnológica das redes, mas também oferecem um amplo leque de formas organizacionais e de fluxos gerenciais que estão ligados às particularidades de cada contexto, pois agem sobre todos os domínios da atividade humana, viabilizando conexões. (CASTELLS, 2017, p. 135).

As transformações decorrentes do novo paradigma tecnológico e informacional direcionam as organizações a alterar a centralidade das atenções para uma nova forma de pensar, planejar e agir. A cooperação entre as organizações, segundo Balestrin e Verschoore (2008), assume maior importância devido à dificuldade de as empresas competirem isoladamente em um mercado global e informacional.

Para Castells (2017), a tecnologia e a informação são fatores que contribuem para a mudança da sociedade, transformando-a naquilo que o autor denomina a sociedade em rede. As mudanças tecnológicas, geralmente baseadas em criações científicas e utilizadas comercialmente têm gerado uma capacidade de mutação constante nas relações organizacionais. A informação possui um fluxo rápido e constante na sociedade e contribui na eliminação de barreiras como o tempo de entrega e custo de produção e, portanto, a conexão em rede entre o local e o global passa a ser a principal característica de uma sociedade em rede. A inovação gerada a partir dessas mudanças tende a exigir dos grupos de mercado uma agilidade na tomada de decisões, nas relações entre empresas e nos fatores referentes à cooperação e competitividade. Essa exigência em agilidade e as rápidas mudanças favorecem as pequenas empresas e as relações em rede. Casarotto Filho e Pires (2001) indicam que existe o desafio representado pela necessidade de haver uma constante colaboração para que a estrutura em rede possa obter sucesso.

Castells (2017) destaca a flexibilidade como uma das características nas quais se baseia o paradigma da tecnologia da informação, referindo-se ao sistema de redes, e conclui que não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas e, até mesmo, fundamentalmente alteradas pela reorganização de seus componentes. O autor ainda destaca a mudança no modelo organizacional das empresas para adaptar-se às condições de incerteza inseridas pela rápida transformação econômica e tecnológica.

A principal mudança pode ser caracterizada como a mudança de burocracias verticais para a empresa horizontal. A empresa horizontal parece apresentar sete tendências principais: organização em torno do processo, não da tarefa; hierarquia horizontal; gerenciamento de equipe; medida de desempenho pela satisfação do cliente; recompensa com base no desempenho da equipe, maximização dos contatos com fornecedores. (CASTELLS, 2017, p. 229).

Essa transição tem evidenciado uma nova lógica e tendência de alterações de processos e relações dentro das organizações na forma de pensar, organizar e gerir as empresas.

Portanto, a rede é um instrumento apropriado para a economia capitalista voltada para a inovação, a globalização e a concentração descentralizada; também é adequada para o trabalho, trabalhadores e empresas, bem como para a flexibilidade e adaptabilidade. Além disso, ela também se destina a uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas, a uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos e também a uma organização social que vise à suplantação do espaço e invalidação do tempo. Pode-se dizer que a sociedade em rede está diretamente relacionada com o processo histórico conhecido por globalização, com a formação de uma rede de redes globais que se ligam seletivamente, em todo o planeta, encampando todas as dimensões funcionais da sociedade. (CASTELLS, 2017).

### 3.2.2 Conceitos de Redes

O conceito de **rede** é amplo e pode ser entendido em diversas esferas e contextos, também sendo aplicado na sociologia, biologia, informática e em outras áreas. Conforme Balestrin e Verschoore (2008), as redes são

caracterizadas através de três elementos: os nós ou os atores individuais, as interconexões surgidas entre eles e a nova unidade que em conjunto se forma. Castells (2017) define redes como um conjunto de elos interconectados, possibilitando que esse conceito amplo seja utilizado em diversas áreas do conhecimento. De acordo com Balestrin e Vargas (2002), “desde que a humanidade existe, as pessoas e as organizações sempre mantiveram inter-relações”. O termo **rede** origina-se do **latim “rete”**, que significa “**rede ou teia**” e, por analogia, o vocábulo é empregado para caracterizar outros agrupamentos, ganhando novas configurações em diferentes cenários e em diversas áreas, social, empresarial, conhecimento, educacional, dentre outras. No final do século XX, esse termo adquiriu um sentido mais abstrato, denominando todo o conjunto de pontos com mútua comunicação. No Brasil, a partir do ano 2000, com as contribuições de Amato Neto (2000); Casarotto Filho e Pires (2001); Cândido e Abreu (2000), os estudos sobre “redes” começaram a ganhar corpo e espaço, destacando seus princípios de interação, cooperação, ajuda mútua e compartilhamento, que advêm de diversas áreas do conhecimento, principalmente da antropologia e sociologia. Castells (2017, p. 498) também contribui ao apresentar o conceito de rede como “um conjunto de nós interconectados” e acrescenta:

As redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio.

Nessa conjuntura, Balestrin e Vargas (2003) asseguram que a configuração em rede consiste em uma forma efetiva para as empresas alcançarem competitividade nos mercados por meio de uma complexa organização de relacionamentos, em que as empresas estabelecem inter-relações. Mas não é somente no meio empresarial que a organização em rede está presente. Assim, conforme Feldhaus, Pereira e Moraes Neto (2012), o conceito de rede também tem permeado profundamente a gestão de organizações não governamentais em todo o mundo. Grandes organizações de ativismo ambiental, como o Greenpeace, e organizações de desenvolvimento

local, têm se estruturado dessa maneira, de modo a atender as finalidades sociais às quais se destinam. Balestrin e Vargas (2003) destacam que as vantagens de uma atuação em rede, para essas instituições, se relacionam ao aumento da sua capacidade de mobilizar recursos e pessoas para desenvolver projetos e ações que vão contribuir para o cumprimento da sua missão.

Para Amato Neto (2008), as redes organizacionais, quando consideradas como redes de cooperação, podem ser categorizadas em dois tipos: as redes verticais e as redes horizontais de cooperação. As redes verticais de cooperação ocorrem por meio de relacionamentos com diferentes atividades produtivas, sejam fornecedores, distribuidores e produtores. Já as redes horizontais de cooperação são constituídas geralmente por organizações de mesma atividade produtiva e econômica, que, por meio da cooperação horizontal, se auxiliam no processo de fabricação, divisão de recursos, partilha de riscos, acesso a tecnologias de inovação e conhecimento, podendo nessa cooperação serem formadas até mesmo por organizações concorrentes.

Amato Neto (2000, p. 147) compreende que as novas oportunidades de negócios tenderão a privilegiar produtos e serviços que envolvam alto conteúdo de conhecimentos e de informações. Nesse sentido, a emergência das redes de cooperação produtiva, manifestadas em suas diferentes formas, sejam elas organizações virtuais, incubadoras de empresas, parques tecnológicos e outras, ganham destaque especial, tanto na vida das organizações privadas como das organizações públicas.

Os diferentes conceitos de redes convergem para o fato da existência de recursos sociais de confiança e cooperação, integração entre os gestores envolvidos e também pelo fato de as empresas dos diferentes segmentos se organizarem coletivamente. De modo geral, as organizações estão inseridas em um contexto histórico e social e onde as suas experiências anteriores, seus relacionamentos e a imagem que construíram a partir deles são significativas para a organização. Assim, as maiores vantagens que surgem da unificação entre empresas ou de unidades da mesma empresa estão relacionadas às redes de relações estabelecidas e os benefícios delas resultantes. Balestrin e Vargas (2004) argumentam que as redes podem ainda ser constituídas por vários tipos de acordos, que vão desde os mais formais, materializados em contrato, como a união de duas ou mais empresas já existentes com objetivos de realizar uma

atividade econômica comum, por um determinado período de tempo, até as mais simples, como a colaboração informal. Em termos de padronização, as redes podem ser formalizadas, de forma contratual, ou informais, não contratual, e essas composições dependem de sua finalidade. Isso significa que não há um único tipo de rede, mas tipologias em diferentes contextos podem surgir e levar distintas associações e maiores possibilidades de se obter e compartilhar informações e conhecimento e estabelecer novas parcerias.

### **3.2.3 Particularidades na Gestão de Redes**

O desenvolvimento das estruturas de gestão em rede e sua difusão têm provocado mudanças das organizações e em suas relações. Inevitavelmente essas mudanças determinam novos desenhos de estruturas, que refletem as formas de atuação, de visão organizacional e entendimento das circunstâncias que as afetam. As relações de gestão determinam também modificações que têm propiciado às empresas um reposicionamento quanto aos produtos/serviços oferecidos, bem como uma mudança estratégica no desenvolvimento de suas atividades e nas relações com o mercado.

Para Wegner e Padula (2012), as redes interorganizacionais dependem, em grande parte, da participação dos seus membros na construção e execução de um plano estratégico coletivo e no desenvolvimento de rotinas operacionais para o alcance de legitimidade interna. Os autores ainda explicam que se faz necessária também uma forte coordenação para que o engajamento dos membros na tomada de decisões seja canalizado positivamente na busca de resultados e para que o perfil diversificado dos participantes e os objetivos individuais se integrem e se fortaleça a eficiência administrativa. Então, a coordenação é considerada como a força sinérgica capaz de sincronizar todos os elementos e esforços que tencionam atingir os mesmos objetivos propostos pela gestão da rede.

Segundo Wegner e Padula (2012), numa organização em rede, os integrantes precisam de formatos de mediação, devido à necessidade de obter cooperação uns dos outros. A coordenação da cooperação em rede através da confiança possibilita a construção de um conjunto de direitos de reciprocidade que auxilia o cumprimento dos objetivos individuais e organizacionais. Weick

(1976) defende que algumas teorias organizacionais incorporam uma estrutura formal mínima como condição para coordenação de estruturas em rede e destaca como elementos fundamentais da coordenação entre os membros da organização em rede, de acordo com abordagens recentes, uma estrutura mínima de regras/padrões de relacionamento formalizados, objetivos pessoais compatíveis e uma percepção conciliável em relação aos desafios do ambiente. Assim, a formalização de processos permite a criação de rotinas que facilitam e otimizam tempo, aumentam a produtividade, qualificam produtos e serviços e o aproveitamento dos resultados dos processos internos de aprendizagem.

Conforme Amato Neto (2000), a atuação em rede requer das organizações a adoção de novos modelos de gestão para favorecer a integração entre os envolvidos; desse modo, é imprescindível que o gestor perceba a rede como um novo empreendimento. Portanto, exige competências gerenciais que abrangem a capacidade de motivar para a formação da rede, implementação e monitoramento de processos internos até a sua relação com o mercado. Wegner e Padula (2010) argumentam que, em uma rede cooperativa, a gestão é o resultado de um processo de negociação entre os respectivos dirigentes das empresas participantes no acordo. Então, a gestão conjunta de rede envolve as regras criadas pelos atores, a forma como as decisões serão tomadas, a troca de informações, recursos que se aplicam às capacidades, habilidades complementares e novas tecnologias ou mercados, tudo isso certamente incidindo na eficiência e efetividade da rede de empresas.

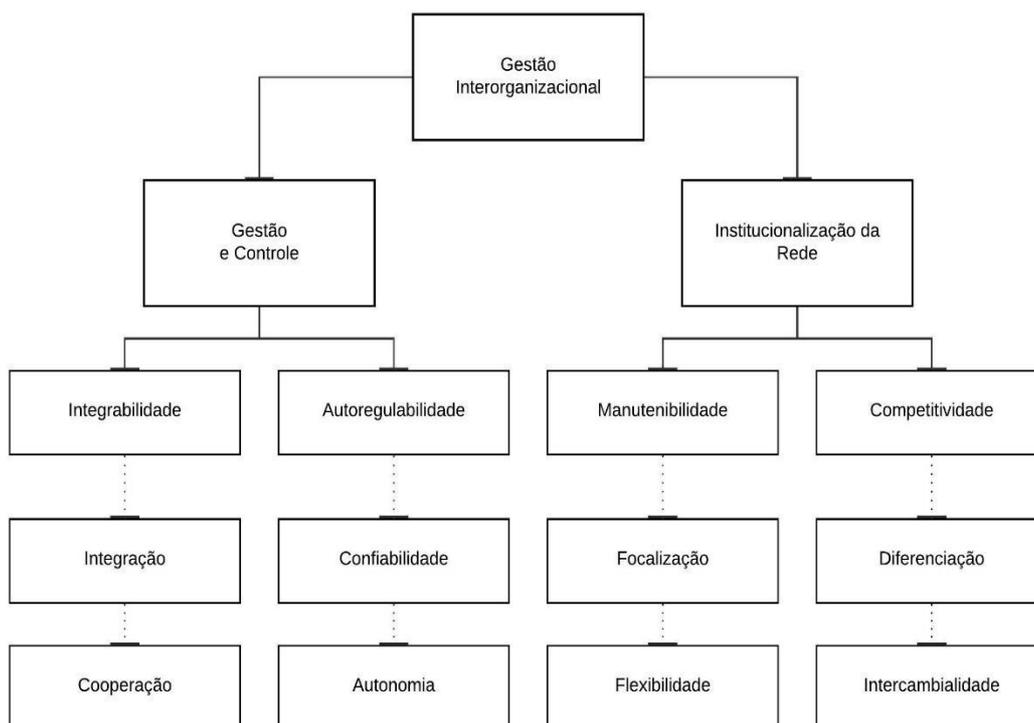
É fato que essa nova arquitetura empresarial em rede é um dos aspectos predominantes nos diversos segmentos no contexto global. Quanto às novas formas de gestão empresarial exigidas por esse arranjo, pode-se observar mudanças críticas em relação aos métodos utilizados na gestão da empresa vertical do passado. Amato Neto (2000) pondera que o atual cenário exige das empresas gestores mais engajados, novas competências de gestão, adequadas ao contexto local e global, inclusive à realidade brasileira, pois novos e complexos desafios se impõem ao gestor, implicando diferentes habilidades para lidar com a imprevisibilidade e com aspectos que fogem da racionalidade organizacional vigente. Dessa forma, a conjuntura atual pede uma gestão a partir de novos conceitos gerenciais, novas relações de gestão, visando uma participação mais efetiva dos seus integrantes e, em consequência a

necessidade de adaptação da organização em rede aos seus atores e vice-versa. Portanto, a tarefa primeira dos gestores está no entendimento de como a rede se desenvolve, funciona e se ajusta ao ambiente interno e externo.

Silva (2003) apresenta a rede organizacional na perspectiva da sua institucionalização e dos papéis a serem definidos a cada uma das empresas integrantes, tendo, como um de seus principais objetivos, a busca por vantagens estratégicas decorrentes da estrutura interorganizacional e das relações de gestão. Nessa ótica, faz sentido buscarem-se relações entre organizações que sigam diferenciados estilos gerenciais para uma mesma estrutura corporativa, definindo valores para o sucesso das relações interorganizacionais e possibilitando também melhor comunicação entre os níveis de relações. A estrutura bem formulada permite conquistar maiores chances no mercado. Já a estratégia determina os objetivos organizacionais, as políticas adotadas, as atividades a serem desenvolvidas, os recursos e o nível de correlação entre as atividades. O estabelecimento do posicionamento estratégico, somado a uma estrutura adequada às novas tecnologias, auxilia as redes organizacionais na definição de valores e princípios que determinam o perfil de gestão. Essa mudança no processo de gestão propõe alterações nas relações e uma gestão de rede mais colaborativa e participativa.

Desse modo, Silva (2003) propõe um modelo teórico-topológico para análise dos processos de gestão de redes organizacionais e indica fatores que caracterizam a gestão e controle, bem como a institucionalização da rede, conforme indicado na Figura 04.

Figura 04: Modelo Teórico - Topológico de Análise



Fonte: Silva (2003, p. 7).

Conforme Silva (2003), as categorias de análise aqui definidas procuram identificar variáveis entre as relações interorganizacionais nos níveis de gerenciamento e de tomada de decisão, os determinantes de objetivos e resultados, conforme as relações de interdependência entre as empresas. A gestão e controle está focada nos recursos e estrutura da rede organizacional e a interrelação entre as empresas; já a *institucionalização da rede* está voltada às estruturas de mercado e à definição de papéis e atividades realizadas, processos e produtos desenvolvidos pelas empresas.

Silva (2003) desenvolveu o estudo da categoria de *gestão e controle* pela análise de conceitos e definição de competências de integrabilidade e de autoregulabilidade da rede e consequentemente das empresas parceiras.

- **Integrabilidade** é uma atitude que compreende uma nova relação entre as empresas e promove o envolvimento, o desenvolvimento da rede organizacional através da cooperação e comprometimento mútuos. Esse jeito de comprometer os envolvidos possibilita a definição de objetivos

próprios e da rede, além de garantir benefícios e investimentos que concorrem para o desenvolvimento da rede.

- **Integração** é entendida no contexto das relações interorganizacionais, enquanto relações colaborativas para o alcance de objetivos comuns.
- **Cooperação** consiste na capacidade de as organizações estabelecerem e realizarem atividades de forma diferenciada, mas com interdependência e corresponsabilidade. A realização de ações específicas nas empresas tem como finalidade a vantagem competitiva e dessa forma deve ser compreendida pelos atores.
- **Autoregulabilidade** é um conjunto de habilidades que permite estabelecer vínculos duradouros, e promove adaptação às mudanças que fortalecem as empresas e exigem confiabilidade, autonomia e interdependência, relevantes para o desenvolvimento e desempenho, permitindo maior capacidade competitiva.
- **Confiabilidade** significa a credibilidade nas relações de gestão cooperativa e de responsabilidades recíprocas entre as empresas da rede. Dessa forma, a dependência entre as empresas pode motivar uma atuação interdependente e que promove maior autonomia e responsabilidades, possibilitando também oportunidades de crescimento organizacional e global da rede, necessários para a definição e consolidação da rede de contratações e verificados como fatores determinantes para uma relação de parceria.
- **Autonomia** é a atitude que favorece a complementariedade de objetivos com relação às exigências feitas a cada uma das empresas e, desse modo, exige uma gestão individualizada, mas interdependente entre os membros da rede. Essa relação resulta numa coordenação planejada e comprometida com os integrantes da rede.

A análise da categoria de institucionalização da rede, conforme Silva (2003), está relacionada aos conceitos das variáveis da manutenibilidade e competitividade, modelos estruturais vinculados à rede que definem uma gestão específica das empresas integrantes da rede.

- **Manutenibilidade** traduz-se na capacidade de adequação às exigências do mercado e da rede organizacional, visando adaptar-se às mudanças e

conseguir resultados segundo o desenvolvimento do negócio central, mantendo o foco nas atividades que se traduzem em resultados e objetivos.

- **Focalização** é a capacidade das organizações em concentrar-se às atividades do negócio central e a partir dessas buscar seus objetivos.
- **Flexibilidade** refere-se à capacidade de ajustar-se às necessidades de outras empresas, gerir conflitos para melhor atender as necessidades das empresas envolvidas, viabilizando a definição de políticas de gestão que promovam mudanças de decisões e integração de objetivos.
- **Competitividade** traduz-se na relação de concorrência entre empresas de uma rede organizacional e com suas rivais de mercado a partir de diferenciais, conduta e desempenho frente às demandas do mercado.
- **Diferenciação** relaciona-se à capacidade de coordenar de forma personalizada as atividades e funções específicas de cada organização avaliando os objetivos organizacionais individuais e coletivos.
- **Intercambialidade** são os vínculos estabelecidos entre as organizações que possibilitam a troca de informações e tecnologia, apoio técnico, a cooperação em diversos níveis, o comprometimento organizacional e crescimento entre as empresas envolvidas, contribuindo para atingir os objetivos organizacionais da rede.

Essas variáveis definem o perfil ideal dos gestores como conhecedores de todo o processo que envolve as relações interorganizacionais das empresas envolvidas na rede, requerendo deles ainda o desenvolvimento de habilidades técnicas, humanas e conceituais para o entendimento do funcionamento de toda a estrutura interorganizacional e suas relações internas e externas.

O estudo desses fatores permite a compreensão das inter-relações existentes entre as organizações e dos fatores que definem o comportamento das empresas e, conseqüentemente, a constituição, manutenção e crescimento das redes organizacionais e das empresas integrantes.

### 3.2.4 Etapas do Processo de Constituição e Gestão de Redes

A constituição de redes interorganizacionais surge a partir do interesse de um grupo de empresas que tenham alguns objetivos comuns, como obter uma vantagem competitiva e alcançar uma relação de custo x benefício favorável à sua permanência na rede.

A composição de uma rede interorganizacional é definida por várias fases, que começam com a motivação dos envolvidos para a promoção do empreendimento, passando pelo planejamento estratégico, desenvolvimento de projetos estratégicos conjuntos, que envolvem a formação e gestão da rede propriamente dita. Para Ceglie e Dini (1999), tal composição faz referência a cinco etapas: promoção do empreendimento e motivação dos potenciais participantes, planejamento estratégico das atividades do grupo, realização de projetos-piloto, desenvolvimento de projetos estratégicos e autogestão da rede. O grupo passa por um processo de maturação ao longo da constituição da rede, culminando com a autogestão, quando os agentes externos, que em muitos casos apoiam a rede, deixam de ter papel central nas atividades.

Para Child (2001), uma aliança cooperativa se desenvolve ao longo do tempo e sua evolução pode ser comparada à noção de ciclo de vida, movendo-se de um estágio de contatos iniciais, por meio de negociações e lançamento da ideia, para uma fase de cooperação gerenciada. A extensão e o aprofundamento da cooperação, parcialmente baseados na aprendizagem sobre como trabalhar em conjunto e adquirir sinergias por meio de competências complementares, podem levar ao estabelecimento de uma entidade com gestão independente e identidade própria. Wegner e Padula (2012) fazem referência às etapas de formação da rede destacando a possibilidade de participação de agente externo (consultor) nas atividades da rede. Os autores caracterizam o lançamento de uma rede como um evento que marca sua apresentação para clientes, fornecedores, parceiros e comunidade em geral, etapa que ocorre após a formalização da rede e indica que as etapas anteriores foram superadas com sucesso.

As etapas de formação de redes foram representadas pelos autores conforme a Figura 05.

Figura 05: Etapas na formação de Redes Interorganizacionais



Fonte: Wegner e Padula (2012, p.154).

As etapas gerais de formação de rede inteorganizacional, conforme apresentadas por Wegner e Padula (2012), destacam os cuidados em cada fase. Os contatos iniciais para a formação da rede requerem maior atenção à definição do perfil dos participantes, bem como as motivações do público interessado em aderir ao projeto e a formalização jurídica do grupo. Essa etapa é seguida pelo lançamento, que torna pública a aliança entre os parceiros. O passo seguinte após a formalização é a formatação, na qual os parceiros identificam os desafios a serem enfrentados e as oportunidades de negócios, dando andamento à fase do desenvolvimento, etapa de organização de regras, mecanismos e procedimentos a serem adotados para dar início às atividades colaborativas. Por último, vem a consolidação, etapa na qual devem ocorrer as ações integradas, crescimento e entradas de novos integrantes. Nessa fase, já fortalecida por ações colaborativas, a rede passa a desfrutar de sua maturidade, autogestão e autonomia.

### 3.2.5 Desafios e Perspectivas para o Trabalho em Rede

A configuração em rede, conforme Balestrin e Vargas (2004, p. 204), “consiste em uma forma eficaz para as empresas alcançarem competitividade nos mercados por meio de complexo ordenamento de relacionamentos, em que

as firmas estabelecem interrelações”. Esses vínculos de relacionamentos na rede de empresas contribuem para a criação de maior proximidade por meio da colaboração e complementariedade. Entretanto, podem surgir empecilhos que dificultam muitas vezes o estabelecimento de tais vínculos. Wegner e Padula (2012) defendem que, a partir da visão relacional, as competências políticas são tão importantes quanto as competências técnicas na sobrevivência das organizações em rede.

Segundo Balestrin e Verschoore (2008), o objetivo principal das redes de cooperação é aglomerar propriedades capazes de adequar-se ao ambiente competitivo através de uma estrutura dinâmica, que proporcione ganhos de escala sem fazer com que os integrantes percam sua flexibilidade. Desse modo, identifica-se, pelas teorias de redes, que a relação de cooperação pode desencadear a formação de redes. O trabalho em rede possibilita ganhos na dimensão econômica e social, em especial o fortalecimento e o crescimento das pequenas e médias empresas que também são impactadas pela dinâmica de relações colaborativas entre os envolvidos.

De acordo com Amato Neto (2000), a confiança e a cooperação são atitudes que têm papel central no sucesso alcançado pelas redes. A confiança não pode ser intencionalmente criada, mas pode ser gerada a partir de uma estrutura e contexto adequados. A confiança nas inter-relações dos atores é considerada um dos fatores que promove a redução dos custos de transação e torna a existência das redes economicamente viáveis.

Silva (2003) assegura que a capacidade de estabelecer vínculos que venham a ser duradouros e que possibilitem um fortalecimento das empresas a ela pertencentes exige níveis mais altos de confiabilidade e de autonomia, essenciais para o desenvolvimento de níveis satisfatórios de desempenho.

Em geral, as redes de cooperação encontram uma dificuldade cultural que é a própria incapacidade dos empresários de atuarem de forma mais cooperativa e menos competitiva. Melhor dizendo, firmar laços de confiança e cooperação, essenciais para o sucesso das estruturas em rede, é dificultado pelos valores de uma sociedade que evidencia o sucesso individual, a obtenção de vantagens em detrimento da ética profissional e pessoal, a concorrência predatória e o consumo. Como apontam Balestrin e Vargas (2004, p. 211),

[...] três fatores ajudam a explicar o sucesso das redes de PMEs: as economias de escala por meio de redes, a confiança e a cooperação que coexistem com a competição e o estado de bem-estar social causado pelo aumento da eficiência coletiva de setores industriais regionais.

Novaes e Fialho (2010) afirmam que o grande desafio que se põe para a atuação em rede é o de superar a fragmentação. Esse desafio passa pela necessidade de as pessoas e organizações investirem energia na rede. Para isso, a rede não pode ser um espaço que demande um peso extra para os membros. A partir dessa circulação e do debate envolvendo outros atores, o trabalho em rede pode ser qualificado.

Segundo Wegner e Padula (2012), a base da relação cooperativa é a possibilidade concreta de que a união dos parceiros, os recursos distintivos que eles trazem à relação, seja capaz de gerar uma sinergia tal que, em isolamento, não poderia ser obtida, ou seja, a análise das expectativas e resultados da cooperação, em comparação com os recursos despendidos, indica a viabilidade da parceria e de sua continuidade. Essa perspectiva se fundamenta na capacidade de relacionamento da empresa com atores do ambiente interno e externo para a obtenção de resultados desejados.

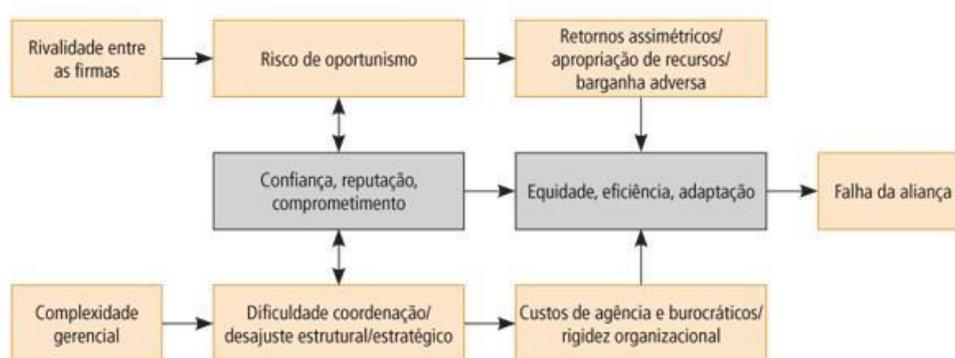
A rede organizacional, conforme Silva (2003, p. 3), permite às empresas uma concentração e especialização em torno do chamado *core business*, o que, além de possibilitar melhores resultados, pode gerar produtos e serviços de melhor qualidade, permitindo, assim, a concentração de esforços em áreas que permitam adquirir vantagens diferenciais e garantam a sobrevivência no mercado. Entretanto, na gestão de redes, além da determinação de mudanças nos processos utilizados e na estrutura organizacional, podem ocorrer também formas de resistência, principalmente no que se refere às culturas organizacionais grupais e individuais existentes, que determinam padrões de resultados que podem se apresentar aquém dos esperados. Silva (2003, p. 4) observa que “a formação de uma rede organizacional vista como um fator de modernização da organização deve apresentar soluções satisfatórias para a manutenção ou crescimento competitivo da organização no mercado”.

As diferentes categorias de arranjos organizacionais, segundo Wegner e Padula (2012, p. 147), “se caracterizam pela colaboração entre firmas e, em alguns casos, pela cooperação – em que cooperação e competição ocorrem

simultaneamente e fortalecem a empresa”. A partir de estudos realizados sobre fracasso de redes organizacionais, os autores consideram importante reconhecer que, em muitas iniciativas de cooperação empresarial, não se atingem plenamente seus objetivos ou as parcerias são encerradas antes mesmo de atingirem a maturidade. Indicam que nem todas as empresas priorizam a cooperação, devido à complexidade do processo de gestão de redes e apontam, como fatores limitadores, a dificuldade em definir objetivos comuns. Entretanto, destacam que não existe uma visão teórica integralizada capaz de explicar o fracasso em alianças estratégicas.

Desse modo, Wegner e Padula (2012, p. 152) apresentam um conjunto de fatores que concorrem para o insucesso na cooperação interorganizacional, representados na Figura 06.

Figura 06: Um modelo integrativo de fracasso em alianças



Fonte: Wegner e Padula (2012, p. 152).

Wegner e Padula (2012, p. 152) indicam que as dimensões da rivalidade e oportunismo, retornos assimétricos, complexidade gerencial e desajuste estratégico favorecem o insucesso de alianças. A *rivalidade* é prejudicial por ampliar o risco de oportunismo e a incerteza, que impõe a criação de novas regras de governança, gerando aumento de custos. Mesmo na ausência desses fatores, os benefícios não são garantidos, porque atitudes oportunistas podem visar vantagens individuais e impactar na relação de confiança entre os parceiros, acentuando a dificuldade de coordenação. Nessa circunstância, os retornos relacionais não podem ser gerados e comprometem o sucesso das alianças. Wegner e Padula (2012, p. 152) ainda afirmam que “a inexistência de

rivalidade e a forte complementaridade estrutural e estratégica dos participantes não garantem o sucesso da cooperação”, ou seja, o insucesso pode ser atribuído também porque a cooperação requer esforços da coordenação, gerando *complexidade gerencial* e incerteza. É comum que haja contratempos em se falando de redes formadas por várias empresas ou unidades, pois são vários os objetivos, interesses, culturas e práticas de gestão, mas é na relação cooperativa que as diferenças se ajustam para que a rede alcance o sucesso desejado.

Wegner e Padula (2012) explicam que, mesmo não havendo acordo quanto aos motivos que levam ao insucesso de alianças estratégicas, os fatores que conduzem ao sucesso podem oferecer importantes indicadores. Empresas falham por não identificarem que os fatores que as distinguem podem ser os mesmos que as aproximam e que, com o crescimento e evolução da organização em rede, esses devem se tornar motivos incentivadores para investir na relação. Com o tempo, objetivos que no início eram compartilhados podem ter seu sentido enfraquecido, as diferenças podem ser ampliadas, impactando na motivação dos integrantes. Nesse contexto é importante identificar e incentivar processos e comportamentos que motivem a colaboração entre os integrantes da organização e relembrar as expectativas que motivaram a constituição da rede. Do mesmo modo, uma diligente análise dos objetivos, das expectativas e dos resultados da cooperação, a avaliação dos esforços e recursos empregados pelos atores podem viabilizar e continuidade da parceria.

### 3.3 CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DAS ESCOLAS

O espaço teórico do estudo das organizações educacionais avançou nos últimos tempos a partir de uma literatura que se ocupa de teorias da organização educacional, com modelos sendo propostos no intuito de identificar e explicar a natureza e o funcionamento das organizações e também as relações decorrentes de cada modelo no contexto institucional. Dentre os vários conceitos e imagens das organizações educativas em estudo, pode-se travar um diálogo entre os teóricos. Destaca-se Ellström (2007), com sua proposição das quatro faces das organizações educacionais: as dimensões racional, social, política e anárquica, concebidas reciprocamente como modelos distintos na representação de aspectos relevantes da organização. Estêvão (1994) também

menciona quatro modelos alternativos das organizações educativas: o racional-burocrático, modelos da ambiguidade, o político e o neoinstitucional. E enfatiza a organização escolar como um fenômeno complexo que requer uma visão plural. Por sua vez, Lima (2011) oferece um estudo sociológico das organizações e investiga a escola quanto a seus aspectos da organização burocrática e anarquia organizada simultaneamente. Por último, Bacharach e Mundell (1999), sob uma perspectiva política, analisam as relações de indivíduos e grupos frente aos processos das organizações educacionais, numa concepção em que o próprio comportamento do indivíduo passa a ser visto de forma mais abrangente, não limitado ao mero desempenho das tarefas. As organizações escolares apresentam características específicas e parece não haver pleno consenso no que tange a essas peculiaridades.

Partindo da concepção de Ellström (2007), apresentamos a seguir os quatro modelos organizacionais por ele propostos, equivalentes às quatro formas de se observar a escola como uma organização. Ellström explica que cada modelo acentua um aspecto e pode oferecer uma compreensão parcial das características organizacionais da escola. Por essa razão, trata os modelos como diferentes, mas procura integrá-los, pois os entende como dimensões complementares no contexto organizacional. A tipologia de Ellström (2007) comporta quatro modelos: o racional, o político, o sistema social e o anárquico.

O modelo racional define a organização de acordo com um conjunto de objetivos já estabelecidos. Logo, a organização é vista como meio para o alcance de objetivos, e suas ações são direcionadas para os resultados. Esse modelo pressupõe objetivos, papéis e procedimentos claros. Sua exigência resume-se na formalização da estrutura organizacional. Estêvão (1994) denomina esse modelo como racional-burocrático, o qual é caracterizado pela centralização de decisões, sujeição à autoridade, em conformidade à racionalidade técnica. O modelo racional é considerado a abordagem dominante na análise das escolas enquanto organizações. Para Ellström (2007), a principal crítica a esse modelo recai sobre a presunção da racionalidade, sendo notáveis para vários autores as limitações na racionalidade organizacional, em virtude da capacidade limitada de compreensão dos indivíduos. Ainda assim, Ellström (2007) afirma que elementos fundamentais desse modelo têm sido reconhecidos como estando amplamente presentes nas organizações educacionais.

No modelo político, conforme Ellström (2007), a organização é caracterizada segundo a diversidade de interesses, a falta de consistência e de objetivos. Nessa perspectiva, as organizações são consideradas um sistema de interação individual e de subgrupos que buscam diferentes interesses e mobilizam mais poder e recursos. Este modelo supõe que os modos racional-analíticos de resolução de problemas e de conflitos sejam substituídos pela negociação e pelo acordo mútuo. Assim, em oposição ao modelo racional, o modelo político vê conflito no lugar de consenso como um aspecto normal da vida organizacional. Neste modelo, Estêvão (1994) destaca o papel dos atores na mudança, concebida sobretudo como transformação de um sistema de ação que resultará de uma intervenção nos níveis sistêmico e estratégico na busca coletiva de resolução de problemas. O modelo caracteriza as organizações educativas públicas e privadas como "arenas políticas", onde interesses diversificados, ou não coincidentes, se confrontam. O autor ainda indica que o modelo político permite perceber as tensões e oposições no seio da organização, a frouxa articulação da estrutura organizacional, as relações de poder e os conflitos de interesse que se estabelecem como elementos propícios à dinâmica e mudança organizacional. (ESTÊVÃO, 1994). Da mesma forma, Ellström (2007) considera que, ao utilizarmos o modelo político, as escolas são mais bem compreendidas como entidades políticas por apresentar objetivos indefinidos.

Bacharach e Mundell (1999) vêm complementar o grupo dos referidos teóricos das organizações quanto à dimensão política, indicando que os diferentes níveis de conflito e diferentes táticas de negociação são produtos de arranjos dentro do contexto organizacional, considerando ilusória a existência de uma organização perfeitamente cooperativa ou totalmente segmentada politicamente. A dinâmica de formação de coligações e os determinantes de suas ações políticas revelam a complexidade das relações intraorganizacionais e mostram como não se pode ter receitas prontas para equacioná-las. Dessa forma, os autores corroboram Ellström e Estêvão, explicitando como as configurações das relações entre os indivíduos e grupos, frente aos processos organizacionais, podem promover alterações estruturais e comportamentais que perpassam cada modelo organizacional.

A política organizacional, segundo Bacharach e Mundell (1999, p. 150), é "um jogo de interesses em que os grupos externos influenciam a organização

e os grupos de interesse na organização usam os grupos de interesse do contexto para negociar e estabelecer as suas lógicas de ação em particular”. Os autores fazem uso de conceitos de teoria institucional às considerações macropolíticas (grupos externos) e micropolíticas (grupos internos) das organizações e argumentam que as análises organizacionais devem identificar grupos de interesse do âmbito da instituição. Os grupos internos e externos podem ser considerados interdependentes, ou seja, a micropolítica das organizações escolares depende do contexto macropolítico em que as escolas trabalham. O sucesso depende da criação de coligações entre grupos internos e externos da organização. Portanto, sob essa perspectiva, as análises e decisões das organizações escolares devem levar em consideração o poder de negociação e influência dos grupos de interesse internos e externos. (BACHARACK; MUNDELL, 1999, p. 148).

Em contraposição aos modelos político e racional, o modelo de sistema social, conforme Ellström, (2007, p. 452), “vê os processos organizacionais como respostas adaptativas espontâneas a problemas internos e externos, ao invés de ações intencionais”. Enquanto o modelo burocrático enfatiza intenção, racionalidade e organização formal, este acentua as propriedades emergentes e não planejadas que caracterizam a organização informal. É também característica deste modelo a ênfase na integração e interdependência entre elementos sistêmicos como uma particularidade básica das organizações.

Já o modelo anárquico abarca um conjunto de conceitos diversos, proposições e metáforas apresentadas por diferentes autores. No modelo anárquico, a organização é entendida segundo a utilização de metáforas como anarquia organizada, sistema de “caixote do lixo” e sistema debilmente articulado. (ELLSTRÖN, 2007). Essas metáforas são também identificadas como categorias de ambiguidades organizacionais. A anarquia organizada compreende características como a ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza do funcionamento organizacional. O conceito de anarquia organizada não pode ser considerado com uma conotação negativa, pois caracteriza a escola, em termos organizacionais, como uma realidade complexa e ambígua na sua diversidade. Weick (1976) faz alusão a uma analogia da escola com um jogo de futebol realizado num campo em que existe uma diversidade de objetivos dispostos ao acaso num campo circular e assim, entende que a desordem só

existe para quem não vive nas escolas. A anarquia só é vista quando em relação a outros padrões de organização. Lima (2011, p. 46) recorda que “o termo anarquia não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização”. Ellström (2007) menciona a *metáfora do garbage can (caixote do lixo)* para se referir a um modelo não racional de decisão ou escolha organizacional que resulta na combinação não sequencial de problemas, oportunidades, desafios e escolhas. Estêvão (1994, p. 98) considera que a referida alegoria foi criada para explicar “o processo de tomada de decisões nas anarquias organizadas, sobretudo em situações de muita incerteza”. Assim, as prioridades e objetivos parecem contraditórios e confusos, e o processo de decisões não segue uma sequência previamente estabelecida.

Conforme Weick (1976), a metáfora do *sistema debilmente articulado* expressa a ideia de que os elementos de uma organização são fracamente articulados uns aos outros. Como exemplo dessas desconexões nas escolas são mencionadas: entre intenções e ações, processos e resultados, dirigentes e professores, professores e professores, professores e alunos.

Ellström (2007) compreende que cada um dos modelos organizacionais descritos enfatiza diferentes aspectos da realidade organizacional. Portanto, se abordados isoladamente, propiciariam uma visão parcial do contexto organizacional. Por esse motivo, justifica-se a complementaridade das quatro faces de uma mesma organização, e cada face representa uma das dimensões.

Estêvão (1994) apresenta outro modelo explicativo que tem merecido crescente atenção em diversos domínios, desde a ciência política e inclusive na educação: a perspectiva (neo) institucional. No contexto da educação, este modelo define a escola como organização institucionalizada e legislada, que mobiliza apoios e recursos, por conformação a regras que focam a qualificação de pessoal, fornecimento de serviços, admissão e colocação de aluno. Pode-se destacar que essa abordagem tende a privilegiar a estabilidade e a continuidade social frente à mudança nos diversos sistemas sociais.

Frente às abordagens dos padrões organizacionais discutidos, evidencia-se que as diferentes faces da realidade educacional retratam o

funcionamento real das organizações educacionais nas suas convergências e divergências. Dessa forma, compreende-se que só é possível uma visão mais completa do contexto organizacional na possibilidade de integração dos quatro modelos. Ellström (2007) propõe um esforço de aproximação de diferentes padrões organizacionais com a possibilidade de um modelo integrador, ou seja, a ideia de complementariedade, inferindo que os quatro modelos são as quatro faces de uma mesma realidade organizacional, conforme o quadro seguinte:

Quadro 02: Uma tipologia dos quatro modelos organizacionais

		(a) Objetivos e preferências organizacionais	
		Claros e compartilhados (consenso)	Obscuros e/ou não partilhados (conflito)
Tecnologia e.+ Processos Organizacionais	Transparentes/ claros	Modelo racional Palavras chave: verdade, pensamento, trabalho orientado.	Modelo político Palavras chave: poder, conflito, força.
	Ambíguos/ não claros	Modelo de sistema social Palavras chave: confiança, colaboração, aprendizagem.	Modelo anárquico Palavras chave: insensatez, aleatoriedade, jogo.

Fonte: ELLSTRÖN, 2007, p. 456.

Essa visão multidimensional das organizações, conforme Ellström (2007), não implica que as quatro dimensões sejam igualmente percebidas em uma dada organização, todo o tempo. Ao contrário, isso implica que, em diversas dimensões, em diferentes tempos, contextos e configurações organizacionais, os modelos são percebidos de forma distinta. O autor propõe a integração dos quatro modelos ponderando, primeiro, o grau de clareza e consenso relacionado aos objetivos organizacionais e preferências, considerando a clareza e consistência dos objetivos partilhados pelos membros da organização (a clareza declarada e a participação nos objetivos). O segundo critério reflete o nível de ambiguidade alusivo à tecnologia e processos organizacionais. Essa dimensão se refere ao grau de clareza e entendimento pelos membros da organização com relação à tecnologia e processos organizacionais (clara tecnologia e transparência nos processos). Em síntese, cada modelo é caracterizado por um conjunto de palavras-chave como: clareza e compartilhamento de objetivos (a condição do

consenso), uma tecnologia clara e processos organizacionais compartilhados pelos membros da organização.

Lima (2011) apoia-se nos estudos de Per-Erik Ellström sobre os quatro modelos de organização e, de outro modo, valendo-se de uma abordagem sociológica, propõe um modelo díptico de funcionamento da escola como organização, afirmando que “a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma ou outra poderá ser simultaneamente as duas”. (LIMA, 2011, p. 47). Desse modo, o autor considera a possibilidade da coexistência de dois modelos de funcionamento da organização e ainda assegura que a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão compõem um modelo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo.

Assim, Lima (2011) indica a importância de uma visão diferenciada para dar conta da diversidade dos fenômenos organizacionais. Recomenda manter um olhar mais formal voltado à estrutura e normas, outro informal, dirigido às estruturas ocultas, e um terceiro foco, o descritivo, que identifica estruturas manifestas e regras colocadas em ação. Dessa forma, o autor considera a coexistência de diretivas concorrentes também como elementos constituintes de um modelo díptico de funcionamento da organização.

Entre os teóricos organizacionais que têm se dedicado a estudar as escolas, a organização escolar tende a ser vista como um sistema que tem, simultaneamente, características racionais, anárquicas, políticas, sociais (ou institucionais). Como fator de convergência entre os trabalhos dos diversos teóricos, pode-se considerar que nenhum dos modelos apresentados, por si só, explica a complexidade da realidade organizacional. Embora sejam suficientes para indicar perspectivas, não se excluem, mas são complementares e passíveis de articulação.

### 3.4 GESTÃO EDUCACIONAL

Gestão é um termo que adquiriu relevância na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir dos anos 90, e vem se estabelecendo como um conceito usual no discurso de direção das ações dos sistemas de ensino e de escolas (LÜCK, 2009). A autora menciona o surgimento de um novo

paradigma de gestão escolar, afirmando que esse termo começa a entrar no contexto da educação brasileira afastando-se do foco da administração escolar. Conforme Lück (2006, p. 35), “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”. Em um contexto complexo, a educação atual passa a exigir um conceito mais amplo de direção escolar. Dessa forma, Lück (2010) argumenta que o conceito de gestão é o mais apropriado para as demandas do processo educativo atual. Para a autora, “a expressão gestão educacional abrange a gestão de sistema de ensino e a gestão escolar”. (LÜCK, 2015, p. 25). Essa compreensão indica dois âmbitos de ação, o macro e o micro, e, dessa forma, envolve um sentido e uma prática mais abrangente, que permeia todos os segmentos do sistema educacional, superando o limite da administração para mobilizar o conjunto de processos e talentos humanos de forma coletiva como uma condição básica para o alcance dos objetivos e qualidade da educação e também a transformação da identidade da escola. (LÜCK, 2015).

Ao analisar a dinâmica do contexto escolar, suas atividades e episódios, Libâneo (2013) adverte que não se pode fazer gestão de forma isolada, pois esse cenário deve ser tratado em seus diversos aspectos, buscando detectar as características relevantes em cada momento, bem como evitar uma visão ingênua, mas manter um olhar que possibilite ir para além das evidências. À vista disso, conforme Libâneo (2013, p. 19), torna-se necessária “[...] a qualificação teórica de seus integrantes, de modo que sejam capacitados a fazer a análise da prática, e com isso, aprender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho”. Para Lück (2006), a gestão é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, alinhado a diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizam e criam condições para um ambiente educacional autônomo, caracterizado pela participação e compartilhamento, bem como o autocontrole.

De modo genérico, a gestão escolar integra uma das áreas de atividade profissional na educação e compreende o trabalho da direção escolar, da coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria escolar. Esses participantes da equipe gestora são responsáveis pela realização do

planejamento, organização, liderança, orientação, coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos que promovem a aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2008, p. 23).

Ao abordar as dimensões da gestão educacional, Lück (2008, p. 31) afirma que “os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si”. As dimensões da organização escolar destinam-se a garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Compreendem os âmbitos dos fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar, o planejamento e organização do trabalho escolar, o monitoramento de processos e avaliação institucional e a gestão de resultados educacionais. Essas dimensões da organização escolar diretamente não promovem os resultados desejados, mas são indispensáveis para que as atividades sejam realizadas de maneira mais efetiva.

Já as dimensões de implementação são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover mudanças e transformações das práticas no contexto escolar, de modo a ampliar e melhorar o alcance dos objetivos educacionais. (LÜCK, 2008). Conforme a autora, estas dimensões compreendem gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Lück (2008, p. 28) ainda evidencia que essas áreas e dimensões da gestão escolar “são apresentadas separadamente apenas para efeito de estudo, uma vez que as mesmas são de fato inter-relacionadas e são todas elas interdependentes com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida”.

Para Libâneo (2013), existem diversos modos de gerir uma escola, e esses configuram uma forma de organização do espaço escolar e de suas representações, desse modo influenciando nas relações estabelecidas nesse espaço. Libâneo (2013) e Lück (2009) indicam que a peculiaridade de cada instituição escolar está em sua forma de organização, constituindo, assim, uma cultura institucional própria. A gestão escolar vai além dos limites do gerenciamento de questões burocráticas; suas dimensões e ações são múltiplas, pois envolvem o público interno e externo e, à vista disso, deve promover um

trabalho colaborativo envolvendo os atores internos e a comunidade de seu entorno.

### **3.4.1 Gestão Participativa**

A gestão participativa constitui um estilo e um enfoque de atuação que promove o envolvimento e a ação colaborativa dos integrantes de uma organização. (LÜCK, 2006). Ao se referir à escola e aos sistemas de ensino, Lück (2002, p. 15) pondera que “o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico”. A autora ainda recorda que o projeto político-pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Na sua elaboração, devem ser envolvidos os diversos segmentos que representam a escola.

A participação implica o envolvimento dinâmico dos processos sociais com responsabilidade e empenho para conseguir os resultados propostos e almejados. Como ressaltam os artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as normas de gestão democrática são definidas pelos sistemas de ensino, cujos princípios estão atrelados à participação. (LÜCK, 2015). A tomada coletiva de decisões tem como objetivo, não só as disposições democráticas, mas o compartilhamento de ideias, o compromisso e o estabelecimento de prioridades entre os envolvidos, apontando direções e possibilidades no contexto em discussão. Desse modo, “o planejamento participativo permite coordenar ideias, ações, perspectivas e compartilhar preocupações e utopias, em vez de priorizar a conformação de instâncias formais e estáticas”. (DALMÁS, 2010, p. 47). Assim, a participação é um processo que envolve o contexto, os atores e muitas possibilidades de organização. É na tomada de decisões que ela deve se fazer presente, consolidando as ideias, objetivos comuns e efetivando uma nova relação entre a educação, escola e democracia. Nesse contexto, Gandin (2001) destaca o planejamento participativo como uma ferramenta que vem contribuir para a participação, por conter técnicas e instrumentos que promovem a participação. E recorda: “O planejamento participativo inclui distribuição de poder, inclui

possibilidade de decidir na construção não apenas do “como” ou “do com o que” fazer, mas também do “o que” e o “para que fazer”. ” (GANDIN, 2001, p. 88).

Por outro lado, Gandin (2001) acautela que a participação também pode servir à manipulação das pessoas, pelo uso de métodos inapropriados e a ausência de uma ampla compreensão da participação. Nesse contexto, o autor também discorre sobre os níveis em que a participação é praticada. O primeiro considerado é a colaboração, nível no qual as pessoas são chamadas a participar com seu trabalho para atingir os objetivos propostos pela autoridade. Seu maior dano é entender ser esse o único modo de fazer participação e coibir o surgimento de outros processos participativos. O segundo nível de participação vai além da colaboração: os atores são agora convidados a colaborar nas decisões, em geral são aspectos menos relevantes e até desvinculados da proposta, e realizam escolhas entre propostas já traçadas. Para Gandin (2001), não se deve menosprezar esses ensaios de participação, mas muito menos contentar-se com eles, pois essa atitude pode enfraquecer a ação transformadora e retardar o processo participativo. O terceiro nível de participação é denominado de construção em conjunto, uma prática pouco comum, pois pode ser dificultada pela própria estrutura organizacional, o sistema social e o modo de pensar das pessoas que não acreditam na igualdade fundamental entre os seres humanos, embora o processo participativo seja desejado pela gestão. (GANDIN, 2001, p. 89). O autor ainda evidencia que “a construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentado na igualdade real entre elas”. (GANDIN, 2001, p. 89).

De forma convergente, Lück (2015) declara que a ideia de gestão educacional está associada a outras ideias mais amplas, que compreendem a articulação nas dimensões política e social, autonomia, cidadania, responsabilidade e transformação e que, portanto, deve-se acautelar para não propor “autoritariamente” processos participativos de decisão, sem promover uma efetiva participação.

Lück (2015) destaca a importância da gestão educacional desde o âmbito da gestão do sistema, com enfoque participativo, pautado nos princípios da democracia e da descentralização, superando a fragmentação e oferecendo uma

visão mais abrangente e interativa, promovendo ações articuladas e de conjunto e, por isso, mais consistentes.

O contexto diverso requer uma atitude de aceitação ao desigual, tolerância e incentivo aos diferentes modelos de organizações. Conforme Lück (2010), o processo participativo na gestão educacional se realiza em vários contextos e ambientes que manifestam sua peculiaridade e seus efeitos específicos, e que se difundem também para outros espaços e ambientes, demandando que todos sejam igualmente envolvidos nesse processo. Segundo Lück (2008), para conduzir democraticamente uma organização, faz-se necessário compartilhar tarefas com os demais e garantir ações conjuntas para que todos se sintam envolvidos no processo educativo. Lück (2008, p. 98) assegura que “o processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa”. Nessa direção, Libâneo (2013, p. 118) afirma que “não é preciso insistir que a prática da gestão e da direção participativas converge para a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular e assunção de responsabilidades de forma cooperativa e solidária”. Além disso, é preciso ressaltar que as relações humanas são apoiadas na busca de objetivos comuns, em que todos se sentem envolvidos e valorizados. Esse princípio indica a importância das relações interpessoais em função da qualidade do trabalho de cada um dos atores, da valorização da experiência individual, do clima amistoso de trabalho. A equipe gestora da escola precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações imparciais baseadas no diálogo e na igualdade. Na interação entre a gestão e os atores envolvidos, entre professores e alunos, entre a escola e a família, diálogo e respeito são fundamentais. (LIBÂNEO, 2013).

Lück (2006, p. 41) destaca que “a efetivação da gestão democrática escolar deve considerar a necessidade de se repensar a organização escolar, englobando homem e sociedade que dela participam”. Paro (2008) contribui com a ideia de administração escolar motivada pela cooperação entre as pessoas e argumenta que a escola precisa de integrantes que busquem o coletivo, num trabalho colaborativo de todos os envolvidos em busca dos objetivos comuns. Libâneo (2013) assinala a participação como princípio da gestão democrática, em que todos os atores, professores e comunidade escolar podem garantir a qualidade da educação para todos os alunos. Em vista disso, Lück (2009, p. 72)

assinala que a participação exige preparação, que inclui a habilidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometida, a criação de um clima de confiança para um ambiente colaborativo, a cultura da valorização das capacidades individuais dos atores e o desenvolvimento de práticas de decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades.

Segundo Lück (2009), a gestão participativa promove consideráveis benefícios, pois constitui uma forma de aproximação dos integrantes da escola minimizando desigualdades, além de permitir a interação entre direitos e deveres, evidenciados pela responsabilidade social, valores compartilhados e a formação para a cidadania. Do ponto de vista da formação para a cidadania, é uma tarefa que compete à educação escolar, além de ser uma ação a ser empreendida de forma coletiva em prol da comunidade do entorno escolar. Nessa aproximação se estabelece a democracia, que é construída pelo processo participativo. Portanto, a gestão participativa é proposta como condição de aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção da educação de qualidade e sobretudo propiciando um ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experienciar os princípios da cidadania. Desse modo, Lück (2009, p. 71), reitera que:

A gestão democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres.

Nessa perspectiva, os autores acordam que a gestão democrática é constituída através do desenvolvimento e exercício de habilidades e atitudes de participação e autonomia, bem como o aprimoramento de práticas cotidianas de uma cultura democrática, elegendo o diálogo como princípio do processo participativo que promove o envolvimento de todos os atores.

Lück (2009) enaltece a gestão participativa pelo fato de propiciar o desenvolvimento de habilidades de liderança, autonomia, envolvimento e comprometimento de todos os atores (coordenadores, corpo administrativo, professores, alunos e pais), e por contribuir de forma coerente na formação para a cidadania, a interdependência e o compromisso social. Estêvão (1994)

converge com Lück enfatizando que a interação e abertura da organização nos diversos níveis e também a interdependência de papéis propiciam a inovação e transcendem o planejamento, enquanto os modelos organizacionais burocráticos e centralistas podem dificultar a inovação. Assim, o autor declara que “a iniciativa da inovação na organização está relacionada com a distribuição de poder” [...] (ESTÊVÃO, 1994, p. 96). A distribuição de poder é praticada em um modelo de organização mais flexível e menos estruturalista. Destarte, Lück (2009, p. 69) complementa que a gestão participativa promove uma gestão compartilhada, pelas práticas da autonomia e da liderança e trabalho conjunto, dividindo responsabilidades e espaços de ação entre os integrantes da organização escolar, além de propiciar a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, por meio da realização de atividades de âmbito pedagógico, científico e sociocultural.

Em face ao que foi abordado nesta seção sobre a gestão participativa, a gestão compartilhada e trabalho coletivo, é natural que nos mobilizemos também para uma atuação em rede, em que o trabalho no interior de uma unidade organizacional seja realizado de forma cooperativa conforme os princípios e valores, objetivos, processos e procedimentos globais de uma organização em rede, ampliando, assim, a consciência de estar em colaboração com um empreendimento coletivo, mesmo em espaço diverso. Nesse sentido, Thurler (2001, p. 45) considera que “as redes são interessantes ferramentas de aprendizagem organizacional, visto que comprometem os atores em um processo de parceria, coletivo e fundado na resolução de problemas autênticos e comuns”. Esse trabalho em rede permite uma visão sistêmica e propicia uma forma de ver e pensar para além do cotidiano da escola, promovendo espaços de troca e de ajuda entre os seus integrantes.

### **3.4.2 Autonomia da Gestão**

O tema da autonomia vem sendo discutido desde a Grécia Antiga por consagrados filósofos. Etimologicamente, “autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. (LALANDE, 1999, p. 115).

A partir desse conceito, a autonomia se constitui no sentido de liberdade interior, domínio de si próprio e o uso da razão. Para o pensamento político da Grécia Antiga, expressava apenas a independência de uma *polis* em relação a outra. Segundo Jaeger (2001), em diferentes épocas, a autonomia teve seu significado aplicado à reflexão sobre a autodeterminação, alusivo ao mundo das ideias, da política, à busca da liberdade, da felicidade, ao poder de legislar, à liberdade espiritual e à pedagogia.

Os conceitos de autonomia arguidos por diversos teóricos trazem um fio condutor de liberdade, participação e responsabilidade desde o interior do sujeito até a capacidade de criar relações de interdependência e assumir um papel ativo em seu ambiente social, conforme as concepções apresentadas no Quadro 03.

Quadro 03 - Concepções de Autonomia

Autor	Concepções
ROUSSEAU (1973)	Educar para a razão e a liberdade implica educar para a autonomia.
BARROSO (1996)	A autonomia, é também o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna).
BARROSO (2004)	Autonomia, etimologicamente, está ligada à ideia de autogoverno, pressupõe liberdade e não se confunde com independência.
FREIRE (1999)	Apresenta uma visão sociopolítica a respeito da autonomia na educação, conferindo ao indivíduo a responsabilidade de assumir um papel ativo no ambiente que o circunda. O indivíduo autônomo é aquele que participa de seu próprio processo de aprendizagem.
GADOTTI (2002)	Autonomia é o oposto de uniformização, é pluralidade e, por isso, supõe a parceria. Autogestão, autodeterminação, autoformação, autogoverno, ampliação política no que tange a questões de descentralização e/ou desconcentração do poder.
GADOTTI e ROMÃO (2004)	Autonomia no ambiente escolar deve estar atrelada a criar relações que possibilitem superar as relações autoritárias existentes, administrar as diferenças e fazer intercâmbio com a sociedade num processo de participação.
LIBÂNEO et al. (2003)	Autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar.
PARO (2004)	Autonomia significa conferir, à escola, poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os pensadores que abordam o tema da autonomia desde a dimensão pessoal do indivíduo até o âmbito das relações que se estabelecem

na sociedade, destaca-se a visão de Rousseau (1973), para quem a autonomia requer uma identidade entre os indivíduos e faz dessa identidade um ideal a ser realizado pela vontade de cada um. Já Gadotti e Romão (2004) compreendem autonomia como pluralidade e capacidade de criar relações sociais de igualdade num processo participativo. Freire (1999) acrescenta ao conceito de autonomia um caráter político-social, conferindo ao indivíduo a responsabilidade de assumir-se como sujeito da história. De outro modo, Gadotti (2002) indica que a autonomia se conquista pelo envolvimento e habilidade de articulação com a comunidade, indo para além do instituído. Dessa forma, a autonomia não significa isolamento, mas envolvimento e intercâmbio com a sociedade. Martins (2002, p. 208), por sua vez, declara que a ideia de autonomia é tratada em diferentes esferas:

o tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder.

Barroso (1996) afirma que autonomia está relacionada com a ideia de “autogoverno”, onde os sujeitos se regulam por normas próprias, contudo isso não é sinônimo de independência:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 1996, p. 17).

Assim, a autonomia advém da capacidade de identificar-se e dessa forma, se diferenciar do outro, sendo construída no movimento de inter-relação e, por isso, é entendida como interdependência. Nesse sentido, o autor entende que a gestão institucional que se fundamenta em princípios democráticos deve ter por objetivo primeiro desenvolver a autonomia dos sujeitos de forma que esses tenham responsabilidade pelo trabalho coletivo e pelas ações praticadas

no cotidiano da escola. (BARROSO, 1996). Por sua vez, Torres (2011, p. 108) afirma:

a autonomia das organizações só fará sentido se implicar o respeito pela autonomia dos atores que nelas habitam. Não será esta uma das contradições que melhor caracteriza os traços da nossa cultura política, social e organizacional?

Para Libâneo (2013), a autonomia, a flexibilidade e a responsabilidade são eixos norteadores da organização do trabalho coletivo na instituição de ensino. Nessa perspectiva, Barroso (2004, p. 73) declara: “o reforço da autonomia das escolas implica em mudanças culturais profundas. É preciso que a autonomia alcance todos os níveis, começando pela administração central e terminando nas escolas, (ou vice-versa)” O autor ressalta que a condição para que a autonomia se torne uma necessidade é a promoção de mudanças pessoais e culturais daqueles que compõem as organizações. Do ponto de vista de Barroso (2004), atribuir autonomia às escolas requer mudança de paradigmas, rompimento com o tradicional e atuação de forma participativa e coletiva, condicionado por um ambiente de aspirações democráticas, onde cada um deve ter consciência de seus direitos e deveres. De acordo com Freire (1999), a autonomia necessária às instituições de ensino nos processos decisórios requer, por parte de todos os envolvidos, um princípio de criatividade e de colaboração, para se consolidar diferentes caminhos que poderão ser trilhados pela instituição. Para tanto, o diálogo entre os sujeitos envolvidos nesse processo torna-se imprescindível na medida em que possibilita sua intervenção nas ações que serão desenvolvidas nas instituições de ensino. Lima (2000, p. 75), na sua análise da perspectiva de organização e administração da obra e do pensamento de Paulo Freire, afirma:

Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais) autônoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, tal como a democratização das práticas educativas/pedagógicas, envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis que se torna possível uma educação comprometida com a "autonomia do ser dos educandos" (como dizia Paulo Freire).

Barroso (1996, p. 11) converge com Lima (2000) quando declara: “não há ‘autonomia da escola’ sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos’

que a compõem”. A autonomia da gestão escolar possibilita que os diferentes sujeitos que integram a escola possam relativamente trabalhar a partir de seus anseios e das demandas da comunidade na qual a instituição está inserida. De outra perspectiva, Weick (1976) contribui com uma visão dinâmica de organização como sistema frouxamente articulado, que favorece a flexibilidade, a preservação de características e identidade e, por isso, caracteriza-se pela autonomia. A instituição educacional é um sistema que tende a permitir autonomia e interdependência entre os agentes, integração de práticas, conexões entre organizações, apresenta um código moderado de regras, capacidade de improvisação, favorecido por um processo fluido pela dinâmica e interdependência nas relações. Essa relativa autonomia pode contribuir para que agentes e organizações possam adaptar seus ambientes organizacionais e sobreviverem às mudanças e imprevisibilidade do contexto.

Barroso (1996) reforça que toda autonomia é relativa, uma vez que as instituições educativas devem ter como ponto de partida para suas atividades os dispositivos legais nacionais, estaduais e municipais, assim como as normas apresentadas pelas secretarias de educação. De outro modo, Paro (2004), confirma:

a autonomia, no contexto escolar, não representa uma independência completa, pois algumas ações “democráticas” da escola estão pautadas sob diretrizes de uma autonomia relativa, uma vez que precisam obedecer ao que já está predeterminado nas diretrizes que regem as políticas educacionais.

Em outra perspectiva, Paro (2004) recorda que a Lei 9.394/96 traz o princípio de uma gestão democrática, que presume a autonomia das instituições, ratificando o artigo 206, Inciso VI, da Constituição Federal de 1988, mas ressalva que esta não assegura a sua universalização em todos os sistemas de ensino, além de não especificar os caminhos para a efetivação desse princípio.

Lück (2015) trata da autonomia organizacional e adverte que “a proposição dessa autonomia não elimina e não deve sobrepor a vinculação da unidade de ensino com o sistema que a mantém, [...]”. E que, “portanto, a autonomia ‘não é soberania’ e é, em consequência, limitada, [...]”. (LÜCK, 2015, p. 46). De forma convergente, Thurler (2001) declara que não existe pessoa ou

instituição com autonomia total, querendo assim dizer que toda autonomia é parcial ou relativa. Nesse sentido, Martins (2002, p. 230), acrescenta:

As escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores.

De outro ponto de vista, Paro (2004, p. 11) afirma que conferir autonomia a uma escola é conceder possibilidades concretas para atingir os objetivos da educação alinhados aos interesses da comunidade, extinguindo qualquer forma autocrática de gestão.

De fato, romper com as questões burocráticas e posturas autocráticas de gestão pode ser um grande desafio, visto que, conforme os autores referidos nesta seção, não existe autonomia quando não se tem a possibilidade de decisão e condições concretas que viabilizem o alcance dos objetivos desejados.

Libâneo (2013), contribui com uma concepção de participação fundada na autonomia. De acordo com o autor, é importante perceber que o processo participativo é fundamental para garantir a gestão democrática da escola, e que a autonomia é um dos princípios básicos nesse processo.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação. (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

De forma convergente, Lück (2000) enfatiza que a autonomia da gestão escolar deriva de um processo aberto de participação que promova um trabalho coletivo, envolvendo todos os atores para que se construa uma escola participativa, de qualidade, na qual seus profissionais assumam as suas responsabilidades, sintam-se respeitados e valorizados e, em consequência, tenham sucesso em suas práticas pedagógicas. Contudo, para que essa autonomia aconteça, é preciso que toda a equipe funcional da escola entenda os vários desdobramentos de significados e conceitos relacionados à prática da gestão autônoma, visto que essa ação está relacionada a atitudes, princípios,

valores, estratégias, monitoramento e avaliação da gestão, em consonância com as diretrizes de órgãos reguladores e da rede de ensino na qual se integra. (LÜCK, 2000). Martins (2002, p. 210), por sua vez, quando discute o processo participativo, considera que:

os processos de participação são constituídos por uma dinâmica individual e coletiva, que opera concomitantemente. Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo.

De qualquer modo, conforme os autores mencionados nesta seção, a construção de um processo participativo na gestão de uma instituição está diretamente vinculada à autonomia dos atores envolvidos nesse processo. Essa autonomia implica participação, interdependência e pluralidade e, portanto, é uma tarefa desafiadora a ser conquistada pela instituição, especialmente quando se observa que a escola, na prática cotidiana, enquanto instituição social, está mais envolvida com as questões burocráticas, e pouco tem se ocupado com seu papel social de educação na formação para a cidadania.

A descentralização tem um papel fundamental na construção da autonomia da escola. Thurler (2001) trata da descentralização e desregulamentação como uma manifestação da vontade de flexibilização, ou mesmo de uma supressão de uniformização em prol de uma maior liberdade de ação dos indivíduos. Conforme a autora, esse processo desperta expectativas, mas também medo e relutância. “Assim, alguns esperam que a descentralização leve os atores, no campo de ação, a resolverem os problemas com mais criatividade e responsabilidade [...]” (THURLER, 2001, p. 47). Desse modo, a autora acautela sobre a importância da busca de um equilíbrio entre os limites. Isso significa:

[...] chegar a uma regulação equilibrante entre os dois extremos, como um plano de ação negociado no plano coletivo, que prescreva os eixos prioritários da ação social e defina os limites territoriais da responsabilidade individual, respectivamente local. (THURLER, 2001, p. 48).

Nessa perspectiva, Libâneo (2013) propõe uma instituição escolar ideal como norteadora de suas práticas por meio dos princípios da gestão

democrática, tendo em suas bases a participação, a autonomia e a descentralização do poder, visto que o autor considera esses mecanismos necessários para a efetivação e consolidação de uma gestão participativa. E acrescenta que, nesse sentido, “a descentralização implica a autonomia da escola, isto é, a escola e professores estariam assumindo seu poder de decisão, mediante autonomia pedagógica e financeira”. (LIBÂNEO, 2013, p. 159).

Barroso (1996), ao discutir a visão crítica no estudo da autonomia da escola, destaca dois níveis de análise: a autonomia construída e a autonomia decretada. A autonomia construída, conforme o autor, refere-se à construção coletiva pela interação dos diferentes atores num dado contexto organizacional. Nesse sentido, autonomia da unidade escolar significa a possibilidade de construção que pode se constituir um processo de mobilização social. Já a autonomia decretada é a transferência de competências e poder por meio de decretos e normas da administração central ou regional para as unidades escolares. Barroso (1996, p. 10), ao analisar as medidas políticas de autonomia, declara: “[...] não se pode ignorar que, para além desta autonomia decretada, as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída”. Na sequência desse raciocínio, o autor ainda destaca:

Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios. (BARROSO, 1996, p. 10).

O autor constata a necessidade da passagem da autonomia decretada para a autonomia construída. Esse processo pode ter contornos totalmente diferentes, quer quanto à natureza e substância das competências dentre outros fatores que são transferidos, quer quanto aos que são favorecidos. (BARROSO, 1996).

Nessa perspectiva, trata-se de reconstituir os discursos das práticas, por meio de um processo de reconhecimento das diferentes formas de autonomia decorrentes do funcionamento das escolas, das estratégias e da ação concreta dos atores envolvidos. (BARROSO, 1996). Nessa visão, a constituição de um

sujeito autônomo e crítico no ambiente escolar requer discursos e ações educacionais alinhados aos objetivos da instituição. Dessa forma, Libâneo (2003, p. 7), afirma: “A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. ” De forma divergente, Barroso (2004, p. 71) declara: “a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas”. E ressalta que esta tem sido “ficção necessária”, justificando:

[...] porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos. (BARROSO, 2004, p. 49).

Frente ao contexto histórico-cultural de autoritarismo, patrimonialismo, paternalismo e formas burocráticas enraizadas, somando às leis do mercado neoliberal, a escola encontra-se atrelada à legitimação de políticas sociais. Esses são alguns dos fatores externos que impõem à escola o assistencialismo, um ensino instrumentalista, resultando na insuficiente valorização de conteúdos científicos, numa educação conformista, dentre tantos outros elementos que comprometem uma educação para a autonomia e exercício da cidadania. Dessa forma, o processo de autonomia na gestão encontra seus limites nas instâncias políticas, econômicas, pedagógicas e culturais por parte daqueles que detêm a autoridade e veem no processo educativo uma forma de perpetuação de paradigmas e conseqüentemente de controle. Esse cenário não é somente externo, das instâncias dos organismos legais do governo, mas se reproduz no espaço micro de uma rede educacional, no interior do ambiente escolar. Nesse cenário desafiador, é oportuna a consideração de Barroso (2004), quando fala sobre a autonomia construída. O autor sugere a promoção de uma cultura de colaboração e declaração de participação entre todos os atores no ambiente escolar (professores, pais e alunos), ou seja, constituir os alunos como agentes do próprio ato educativo e os pais como co-educadores; o desenvolvimento de

diferentes formas de liderança individuais e coletivas para atender a dimensão social da ação educativa e, por último, o aumento de conhecimento dos dirigentes da instituição, o que o autor denomina de aprendizagem organizacional, ferramenta necessária para que os atores reconheçam o seu próprio espaço de autonomia no contexto organizacional.

No discurso, a autonomia tem sido um tópico recorrente; na prática, vemos com frequência a manutenção de imposições advindas de uma administração centralizada, que exige conformidade com as regras e rotinas já instituídas.

Ainda que os teóricos referidos nesta seção, ao abordarem o tema da autonomia da gestão, tenham por objeto a escola pública, há possibilidade de aproximação com as instituições educacionais privadas, em especial as confessionais e comunitárias, posto que a autonomia é considerada um anseio do ser humano de autodeterminação individual e coletiva na busca da liberdade e felicidade. A organização educacional integra pessoas no processo educativo, e a educação com e para a autonomia requer a participação de todos os sujeitos envolvidos. Seja no contexto educacional público ou privado, essa premissa precisa ser considerada. Portanto, a autonomia da escola, não sendo uma finalidade em si mesma, pode introduzir mudanças nas pessoas e na cultura da organização, assim se tornando um meio pelo qual se pode ofertar uma educação de qualidade a serviço do bem comum.

### 3.5 NATUREZA DAS INSTITUIÇÕES CONFSSIONAIS

O atual contexto sociocultural interpela a instituição escolar, de confissão católica ou não, a buscar respostas aos desafios do mercado e da sociedade globalizada, que exigem discernimento, perspicácia e ousadia. A sociedade plural afeta diretamente a área educacional, desafiando-a no trabalho com a diversidade de ideias, hierarquias de valores questionadas e também a desigual compreensão de mundo e orientações para a vida, que se constituem como grandes adversidades. (JUNQUEIRA; LEAL, 2017).

Por escola católica, entende-se a que é dirigida pela autoridade eclesiástica competente ou por uma pessoa jurídica eclesiástica pública, ou a que a autoridade eclesiástica, por meio de documento escrito, como tal

reconhece. (IGREJA CATÓLICA, 2001, p. 146). Importa que a instrução e a educação na escola católica se baseiem nos princípios da doutrina católica e os professores primem pela reta doutrina e pela probidade de vida. (IGREJA CATÓLICA, 2001, p. 146). Na concepção de Clélia Merloni, a educação “consiste em um processo que favorece o desenvolvimento e integração da personalidade e propõe a religião como base do edifício educativo”. (FARIAS, 1990, p. 83).

Conforme Junqueira e Leal (2017, p. 614), “a Escola Confessional Católica nasce com a pretensão de ser parte da missão da Igreja, como meio privilegiado para a formação integral do ser humano. Portanto, é parte integrante da missão da Igreja e lugar de evangelização, de autêntico apostolado e de ação pastoral”. Os autores ainda confirmam o compromisso da escola confessional católica com a Igreja e o anúncio do Evangelho declarando o dever de “[...] fidelidade ao Evangelho, a formação integral, a valorização do patrimônio cultural, a transformação da realidade e o anúncio explícito da Palavra de Deus”. (JUNQUEIRA; LEAL, 2017, p. 614). Dessa forma, a dimensão da evangelização deverá fazer parte do plano pedagógico da instituição escolar católica. Conforme a Sagrada Congregação para a Educação Católica (1977), o projeto educativo da escola católica, que deve ter em conta os atuais condicionamentos culturais, define-se precisamente pela referência explícita ao Evangelho de Jesus Cristo, que deve radicar-se na vida e na consciência dos fiéis.

O carácter específico da Escola Católica é “o que a define, é a sua referência à verdadeira concepção cristã da realidade. Jesus Cristo é o centro dessa concepção”. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977). Outro importante documento que vem ao encontro dessa ideia é a Declaração “Gravissimum Educationis”, afirmando que a educação na escola católica visa à formação integral da pessoa numa visão cristã da realidade, a difusão crítica e sistemática da cultura, a educação na fé. (CONCÍLIO VATICANO, 1966). Assim, os valores devem ser comunicados por autênticas relações interpessoais entre os membros que a compõem, bem como pelo compromisso com a visão da realidade que inspira a ação educativa da escola. (CONCÍLIO VATICANO, 1966). Já o documento da Sagrada Congregação para a Educação Católica (1977), destaca a responsabilidade da escola, declarando:

É função formal da escola, como instituição educativa, salientar a dimensão ética e religiosa da cultura, precisamente com o fim de ativar o dinamismo espiritual do indivíduo e de o ajudar a atingir a liberdade ética que pressupõe e aperfeiçoa também a dimensão psicológica.

O Documento de Aparecida reitera essa afirmativa, propondo que o objetivo da escola católica, além do desafio/oportunidade do testemunho profético do Evangelho, é intensificar a vitalidade espiritual das pessoas, das culturas e da sociedade. (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO, 2007, p. 150)<sup>4</sup>. Aqui se evidencia a missão da educação católica de promover a mudança a partir da pessoa, oportunizando o desenvolvimento integral do ser humano, nas dimensões cognitiva, emocional e espiritual. Essa perspectiva vai ao encontro do que afirma Balbinot (2015, p. 15): “[...] a gestão escolar católica deve buscar o desenvolvimento equilibrado das três dimensões da condição humana, notadamente, a racionalidade, emocionalidade e a espiritualidade”

No contexto religioso, a missão do gestor vai muito além do alcance de objetivos, pois se entende que a instituição confessional surge com uma finalidade espiritual, uma missão específica, assentando, assim, sua razão de ser-agir na sociedade, não incluindo obrigatoriamente a relação comercial. Nesse entendimento, Balbinot (2015) evidencia que as escolas católicas nascem do Espírito e podem se distanciar dele ao longo da história. Por conseguinte, segundo Balbinot (2015, p. 35), as escolas devem ser geridas considerando a sua missão fundacional, atualizar a experiência de discernir o projeto de Deus na missão e, por fim, avaliar o conjunto de forças do potencial humano, material e espiritual envolvido na realização da missão. No entendimento de Balbinot (2015, p. 31), “a gestão cristã, portanto, cumpre com sua finalidade quando consegue traduzir nos seus processos o encontro do movimento humano com o divino”. Desse encontro, origina-se a missão que impulsiona o ser humano com e para os outros, a fim de concretizar o Reino de Deus no mundo. (BALBINOT, 2015). Por sua vez, Murad (2007, p. 156) conclui que “a espiritualidade confere sabor e qualidade à gestão. Ajuda a responder: para onde vamos, em que valores nos apoiamos, que legado deixamos para as futuras gerações?”

---

<sup>4</sup> O Documento de Aparecida traz o texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho, ocorrida na cidade de Aparecida, sendo assinado pelo Papa Bento XVI.

As instituições sociais e religiosas se originaram a partir de um carisma fundacional, e espera-se que todas as ações sejam inspiradas e movidas por esse carisma. (MURAD, 2007). Conforme Balbinot (2015, p. 34), “as escolas católicas têm, originariamente, um começo no Espírito, mas podem distanciar-se dele ao longo de sua história”. Existe um conflito inevitável na consciência dos gestores religiosos, a tensão entre a estrutura organizacional e o carisma, entre o compromisso da missão e a lógica do mercado, pois a instituição é também uma empresa, ainda que sua finalidade não seja o lucro, mas precisa ser sustentável. (MURAD, 2007).

Nessa perspectiva, Motta (1979, p. 9) apresenta a missão socioeconômica ou a visão do propósito das organizações sem fins lucrativos destacando como “o ponto inicial de toda atividade de planejamento”. O autor indica que a lealdade e o compromisso com essa missão são considerados fatores fundamentais para organizar e gerir internamente os projetos e acautela que a ausência desse compromisso pode gerar ambiguidade e incerteza, ao invés de servir de orientação para as finalidades da organização. (MOTTA, 1979, p. 9). Em tempos de grandes desafios, existe o risco de distanciar-se do propósito inicial para atender a demandas do mercado e nesse momento a fidelidade à missão torna-se fundamental para que se fortaleçam os valores da cultura institucional na coesão e união entre os atores da organização. (MOTTA, 1979). Nesse contexto, Murad (2007, p. 85) afirma que “a gestão empresarial faz parte do dia a dia das organizações sociais e religiosas que têm empresas de serviços, mas não deve ser o elemento qualificador. Se acontecesse assim, o diferencial espiritual, humanista e social se perderia”. E o autor ainda acautela sobre o risco da perversão de objetivos institucionais, por meio da qual a instituição pode se transformar em apenas um bom negócio e enganar a comunidade (MURAD, 2007). Motta (1979, p. 10) recorda que “o imperativo da sobrevivência poderá levar, a longo prazo, à repressão das prioridades que justificam a existência da organização”. Daí decorrem alguns obstáculos como os apresentados no Quadro 04.

Quadro 04 - Dilemas entre a aderência à missão e a aceitação da mentalidade comercial

Repressão da mentalidade comercial e aderência à missão	Aceitação da mentalidade comercial (forma de sobrevivência)
1. Fundamentar relevância em função dos objetivos sociais que justificam a existência da organização	1. Aceitar rentabilidade financeira como medida de relevância
2. Estimular o crescimento com base na consecução dos objetivos sociais	2. Moderar o crescimento e aceitar a estabilidade ou redução de objetivos sociais
3. Recusar pressões externas indevidas em função da relevância dos objetivos e da missão socioeconômica	3. Aceitar pressões externas e desvirtuamento da missão
4. Estimular o espírito altruísta para gerar dedicação e espírito de <i>corps</i> em função das atividades sociais básicas	4. Reprimir o espírito altruísta e reativar mecanismos para buscar conformidade às novas regras e normas existentes
5. Atrair e manter pessoal sem grandes compensações financeiras competitivas com base na contribuição de uma missão social de alta relevância.	5. Perder a capacidade de atrair e manter pessoal sem grandes compensações financeiras, à medida que se incorporam objetivos comerciais.

Fonte: Motta (1979, p.10).

Conforme o autor, as organizações sem fins lucrativos tendem a apresentar uma carência de habilidade no gerenciamento de crises, mudanças e oportunidades. (MOTTA, 1979). Murad (2007) sugere que algumas organizações religiosas necessitam desenvolver maior profissionalismo no seu trabalho de gerenciamento para que consigam conciliar seus valores com a eficácia necessária e declara:

Em geral, as organizações sociais e as religiosas desenvolveram pouco profissionalismo no seu trabalho, tem dificuldade de lidar com resultados. [...] muitas delas, hoje, buscam conhecer e introduzir a gestão sistematizada para garantir sua viabilidade. (MURAD, 2007, p. 13).

O autor ainda destaca a necessidade de se abandonar o “passado” e a urgência do aperfeiçoamento contínuo para promover mudanças fundamentais, criando espaço para acolher o novo e enfrentar os desafios com habilidade de

gerenciamento e liderança. (MURAD, 2007). Balbinot (2015, p. 91), de forma convergente, afirma: “O ser religioso não dispensa o sujeito de desenvolver as competências, habilidades e valores profissionais na área em que atua”.

Para salvaguardar os valores e objetivos das organizações confessionais e sem fins lucrativos, frente às exigências do mercado e necessidade de manutenção da viabilidade financeira, torna-se imprescindível a competência gestora da organização. Dessa forma, acredita-se que há possibilidade de gerir uma instituição sustentável, aliada à preservação dos valores da missão, sendo leal aos compromissos financeiros, de responsabilidade social e demandas do mercado.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa em pauta seguiu um percurso metodológico no intuito de responder às questões do problema a ser investigado. Assim, o caminho adotado, que favoreceu a busca do conhecimento, a reflexão, o diálogo e a discussão sobre as relações e práticas participativas na gestão da unidade educacional e da rede, caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa. Para atingir o objetivo proposto para esta pesquisa, fez-se necessário associar dados, informações e percepções em uma análise qualitativa, articulando o diálogo com os gestores e educadores aos referenciais bibliográficos e aos registros e fatos observados na temática em estudo.

Conforme Gatti (2002), o conhecimento oriundo das reflexões e pesquisas científicas socializa-se em uma temporalidade histórica construída nas relações sociais concretas, o que seleciona aspectos dessa produção no seu processo de disseminação, apropriação e consolidação de informações. Nessa perspectiva, evidenciou-se a necessidade de um olhar mais atento sobre os processos de gestão no contexto da pesquisa. Conforme afirma Gamboa (2012, p. 25), “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados”. Nesse sentido, também se justifica a opção por uma abordagem qualitativa.

### 4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Para contribuir no alcance do objetivo desta pesquisa, entendeu-se a necessidade de se eleger técnicas que promovessem a percepção e compreensão da complexidade e das particularidades da problemática em estudo, bem como possibilitassem uma aproximação das vivências e percepções dos envolvidos. A proposta de estudo seguiu a orientação da pesquisa qualitativa, que, conforme Minayo (2011, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. A pesquisa de abordagem qualitativa, com ênfase na intervenção no campo empírico, aberta à escuta dos envolvidos, também pode representar diversas possibilidades de intervenção na realidade. Como

afirma Saccol (2009), “em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador constrói suas concepções a partir do campo de trabalho, pois deve absorver o que é mais significativo de acordo com a perspectiva dos pesquisados no contexto pesquisado”.

Nesse sentido, a pesquisa de cunho qualitativo considera a problemática pesquisada como um objeto a ser construído no lugar e com aqueles com quem se investiga o problema, onde é possível perceber a visão das pessoas, a percepção, o sentido e as evidências que aproximam das respostas ao problema a ser pesquisado, como resultado da integração entre os envolvidos.

## 4.2 MÉTODO DE PESQUISA

Dentre os métodos qualitativos, o propósito foi trabalhar com o estudo de caso. Segundo Yin (2010, p. 39), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. A adoção do estudo de caso justificou-se pela necessidade de se compreender como se efetivam os processos e as relações no contexto do fenômeno em estudo e apoia-se nas considerações de Yin (2010), que indica o estudo de caso como método para investigar o fenômeno contemporâneo no seu contexto, onde identificam-se várias fontes de evidências. No quadro desta pesquisa, o caso estudado buscou responder a esta questão: Como a Gestão da Rede e da Unidade Educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves/RS devem ser exercidas de forma a promover a autonomia dos atores, fortalecendo a excelência na educação ofertada, respeitando e congregando as identidades da Unidade e da Rede? Portanto, esse método contribuiu para a exploração de contextos e ações da Rede e seus efeitos no cotidiano da escola.

## 4.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos escolhidos para coletar os dados desta pesquisa foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. Quanto ao procedimento técnico da pesquisa documental, segundo Saccol (2009), “refere-se a

documentos e/ou materiais que ainda não foram analisados, mas que, de acordo com a questão e objetivos da pesquisa, podem ter valor científico e constituir uma estratégia de pesquisa”. Os documentos definidos e que foram consultados nesta pesquisa estão citados no Quadro 05.

Quadro 05: Documentos consultados

DOCUMENTOS	CONTEÚDO	FONTE
1. Identidade Institucional	Histórico e Perfil da Instituição – Visão, Missão e valores e os princípios que perpassam todas as ações do processo educativo.	Mantenedora e Rede Sagrado
2. Manual do Colaborador	São orientações de condutas de relacionamento profissional.	Rede Sagrado
3. Planejamento Estratégico Da Rede	Planos, Metas e Objetivos a serem alcançados em nível de Rede, desde a Central Administrativa e Pedagógica até a gestão Educacional, serviços e educadores das Unidades Educacionais.	Rede Sagrado
4. Proposta Pedagógica	Refere-se às concepções, metodologia, objetivos, currículo e processos pedagógicos.	Rede Sagrado
5. Sagrado Orienta	É um manual de orientações pedagógicas que contém todos os procedimentos que direcionam as ações do cotidiano como: planejamento, processo de avaliação de aprendizagem, conselho de classe, projetos, dentre outros.	Rede Sagrado
6. Regimento Escolar	Apresenta o histórico e perfil da comunidade educativa e é um documento que normatiza o funcionamento administrativo e pedagógico da instituição. É a norma interna que regula a escola sob a tutela das leis vigentes.	Colégio Sagrado Coração de Jesus

Fonte: Elaborado pela autora.

A entrevista semiestruturada foi outro recurso para coletar dados. Conforme Gil (2008, p. 109), “é uma fórmula de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Todavia, a entrevista possibilita “proximidade” com as evidências do objeto em estudo, viabilizando indicativos para conhecer e analisar, a partir das impressões, entendimentos e percepções dos atores. A opção pela

entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados neste trabalho justificou-se pela necessidade de um instrumento direcionado, porém flexível, que possibilitasse esclarecimentos e aprofundamentos de questões relevantes durante a interação com os sujeitos participantes. Para a realização da entrevista, foi organizado um roteiro sobre a temática em estudo, havendo abertura para desdobramentos sobre o tema conforme o desenvolvimento de cada entrevista. O roteiro da entrevista encontra-se entre os apêndices deste trabalho. Para desenvolver a entrevista, foram redigidas a Carta de Anuência e a Carta de Consentimento dos Participantes, que também se encontram como apêndices deste trabalho. Importante salientar que foram tomados os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes. (UNISINOS, 2018).

As entrevistas foram gravadas e transcritas em documento digital para interpretação e análise conforme os objetivos da pesquisa.

#### 4.4 ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos entrevistados relacionou-se com o objetivo do estudo, buscando-se ouvir profissionais que participam direta e ativamente dos processos da Rede e que tivessem a possibilidade de contribuir de forma significativa no alcance do objetivo desta pesquisa. Foram onze os profissionais participantes do estudo: oito do Colégio, os que somavam a partir de cinco anos na instituição e fazem parte de diversos setores e diferentes funções, ou seja, realizam e/ou coordenam os processos administrativos e pedagógicos na unidade educacional e também haviam participado de encontros na Central da Rede e, por fim, três gestores(as), uma gestora da Central da Rede e duas de outras unidades da Rede que podiam contribuir com diferentes olhares sobre a relação entre a gestão de suas unidades e a gestão da Rede.

Para a realização das entrevistas, os profissionais foram anteriormente consultados sobre a possibilidade de participarem da pesquisa, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi também redigida a Carta de Anuência para a realização de estudo, a ser assinada pela Gestão Executiva do SAGRADO - Rede de Educação. Esses documentos estão no Apêndice do trabalho.

#### 4.5 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de dados, foi realizada a interpretação e análise das informações coletadas. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 42), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que se utiliza de métodos e objetivos de descrição do conteúdo recolhido. A autora sugere percorrer as seguintes fases da análise de conteúdo: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. A pré-análise é a fase de organização, sistematização de ideias iniciais que conduz aos objetivos e critérios para análise. Essa fase pode ser flexível e introduzir novas técnicas de análise. Tem a tarefa de eleger os documentos a serem analisados, a elaboração das hipóteses e dos objetivos e os indicadores que embasam a interpretação final. (BARDIN, 2011).

A segunda fase, denominada de exploração do material, é o momento de analisar as informações coletadas e conduzir a análise conforme as definições de técnicas e procedimentos previamente organizados. Finalmente, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação é a fase em que o analista, a partir de resultados significativos e autênticos, pode interpretar e propor inferências conforme os objetivos propostos. (BARDIN, 2011, p. 101). Esse percurso sugere um planejamento de análise e interpretação de dados com hipóteses e objetivos, escolha de documentos que conduzirão a uma compreensão e interpretação mais precisa do problema a ser desvendado. Neste estudo, adotou-se a utilização da análise de conteúdo como estratégia para análise dos dados em vista da possibilidade de se propor interpretações relativas aos objetivos previamente estabelecidos ou até mesmo ao inusitado.

Foi necessário apreender os significados que os atores compartilharam a partir do lugar de onde falam e analisar o conjunto de informações no contexto, à luz das referências teóricas. Para Minayo (2011, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Nesse entendimento, a análise de conteúdo compreendeu uma leitura atenta das falas, a transcrição fidedigna para uma interpretação do conteúdo em diálogo com as informações documentais e fundamentos teóricos anteriormente pesquisados.

E finalmente, para análise de dados, elegeram-se algumas categorias decorrentes da fundamentação teórica desta pesquisa, em consonância com os objetivos propostos, apresentadas no Quadro 06:

Quadro 06: Categorias prévias de análise

1- Perfil de gestão da Rede
2- Benefícios e desafios do trabalho em Rede
3- Diálogo entre Rede e Unidade Educacional
4- Planejamento estratégico e trabalho coletivo
5- Autonomia e centralização
6- O paradoxo carisma e sustentabilidade
7- Homogeneização e diferenciação

Fonte: Elaborado pela Autora.

Como categorias prévias, nem todas as que fizeram parte da análise documental tiveram a mesma sustentação na análise das entrevistas, pois algumas categorias se mostraram redundantes no seu conteúdo em relação às outras.

#### 4.6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta pesquisa surgiu de uma proposta problematizadora e demandou atenção especial ao tratar do conteúdo das informações coletadas, bem como solicitou cuidado quando se promoveu o diálogo desses dados com o referencial teórico. Há de se considerar que essas precauções trouxeram maior lucidez na compreensão e análise dos dados para a concretização do objetivo da pesquisa.

Sob outra perspectiva, a pesquisa, desde o seu início, também anunciava uma proposta de intervenção, desenhando a criação de possibilidades para o diálogo, o incentivo à autonomia e participação mais efetiva dos sujeitos no processo de escolhas e decisões colegiadas na unidade educacional e na Rede.

Assim, ao final desta pesquisa, formulou-se um conjunto de recomendações, que serão levadas ao conhecimento da Presidente e a Central de Gestão da Rede, com o intuito de sugerir percursos que garantam maior

autonomia das escolas, salvaguardando ações que priorizem o trabalho conjunto em conformidade com as diretrizes da Rede, fortalecendo a unidade na pluralidade.

E, finalmente, acredita-se que, ao se incentivar o trabalho colaborativo evidenciando a autonomia, potencializando a criatividade, promovendo o envolvimento e corresponsabilidade, estar-se-á, assim, contribuindo para o fortalecimento das identidades da unidade e da Rede.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a coleta de dados apresentada neste estudo, foram utilizados dois procedimentos que atendem aos objetivos da pesquisa: a análise documental e análise da entrevista.

Para a análise documental, foram selecionados os seguintes documentos institucionais: Proposta Pedagógica, Identidade Institucional, Manual do Empregado, Planejamento Estratégico, Regimento Escolar e Sagrado Orienta. A seguir, realizou-se uma leitura geral e organização das informações por categorias de análise preestabelecidas, buscando identificar informações que poderiam contribuir para a realização do objetivo da análise documental desta pesquisa: verificar, nos documentos institucionais da Rede e do Colégio, os limites e as oportunidades de participação dos atores nas práticas cotidianas.

A análise dos dados coletados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Tal análise foi realizada de acordo com o percurso sugerido pela autora: pré-análise, uma leitura geral seguida da seleção daqueles elementos que são representativos em relação às categorias preestabelecidas, relacionando-os com o propósito da pesquisa, e o agrupamento do conjunto de conteúdos coletados, considerando-se sua relação com a categoria temática, para uma análise e interpretação coerente com as técnicas e objetivos preestabelecidos.

A entrevista semiestruturada foi aplicada a um grupo de professores e equipe pedagógica e administrativa do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves, à gestora executiva da Rede e duas gestoras administrativas e pedagógicas de outras Unidades Educacionais, totalizando 11 entrevistas. O roteiro da entrevista foi elaborado a partir das categorias de análise preestabelecidas, respondendo aos objetivos específicos da pesquisa: a) identificar contribuições e limitações da gestão em rede para as Unidades; b) analisar a percepção dos educadores quanto à autonomia na Unidade e em relação aos processos da Rede, identificando convergências e divergências; c) identificar ações da Unidade e da Rede que concorrem ou não para o fortalecimento de identidades; d) Identificar ações da unidade e da Rede que concorrem ou não para o fortalecimento de identidades.

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados empíricos da pesquisa. O capítulo está organizado em três seções. A primeira seção trata da análise documental; a segunda seção é dedicada à análise das entrevistas; essas análises são norteadas pelas categorias de análise preestabelecidas, resultantes do referencial teórico. A terceira e última seção ocupa-se das proposições a partir dos dados analisados, que sugerem estratégias que podem contribuir no processo de gestão da Rede e do Colégio Sagrado Coração de Jesus, de forma a atender ao propósito da pesquisa.

## 5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Para desenvolver a análise, foram selecionados os documentos institucionais já mencionados. A partir da leitura desses documentos, foram identificadas e selecionadas informações que constituíam elementos representativos em relação ao propósito da pesquisa, bem como possibilidade de inferências relativas às categorias de análise preestabelecidas. Foram definidas estas categorias: perfil da rede, benefícios e desafios do trabalho em rede, diálogo entre rede e unidade educacional, planejamento estratégico e trabalho coletivo, autonomia e centralização, paradoxo entre carisma e sustentabilidade, homogeneização e diferenciação.

A partir da seleção das informações, foram verificados os conteúdos em cada um dos documentos relacionados às categorias para identificar as aproximações, distanciamentos, lacunas e contradições entre as ideias apresentadas nesses textos referenciais.

Ao abordar a categoria “perfil da rede”, é importante esclarecer que essa categoria compreende a identidade da rede, ou seja, busca elementos e características que lhe conferem uma singularidade. Assim, é oportuno evocar a contribuição de Castells (2017, p. 498), que apresenta um conceito de rede como “um conjunto de nós interconectados”:

As redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico, suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio.

O conceito apresentado por Castells (2017) destaca o compartilhamento de valores, princípios e objetivos de desempenho como alguns dos elementos que caracterizam uma rede. Nesse sentido, a análise documental revela que a Rede Sagrado, que integra 28 Unidades Educacionais presentes em vários estados do Brasil e atende da Educação Infantil até a Universidade, inspirada no Carisma Fundacional, comunga dos mesmos valores, princípios e objetivos educacionais. É importante mencionar que a Rede Sagrado pertence a uma mantenedora que tem uma identidade própria e, portanto, apresenta características que definem o seu perfil, conforme indicado em sua Proposta Pedagógica (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 5):

A Rede Sagrado faz parte de uma organização jurídica, sem fins lucrativos, denominada Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, dotada de autonomia administrativa e de confissão católica. Tem uma tradição no serviço da educação desde a sua fundação, contudo empreende um esforço permanente de melhorias e inovação para atender às demandas advindas dos seus educandos e famílias.

Além de estar ligada a uma mantenedora, a Rede Sagrado mantém uma interconexão entre as Unidades Educacionais e seus integrantes, assim convergindo com o conceito de rede exposto por Castells (2017), quando o autor trata da estrutura social com base em redes.

O “perfil da rede” figura no texto que compõe o histórico e a identidade institucional, que é parte introdutória da “Proposta Pedagógica”, do “Sagrado Orienta” e do “Manual do Empregado”. Do ponto de vista qualitativo, foi possível identificar nesses documentos as principais influências teóricas que subsidiaram sua produção. O uso de abordagens teológicas e filosóficas em seus pressupostos teórico-metodológicos e ideológicos revela uma identidade confessional católica e uma sustentação em referencial teórico da área educacional em diálogo com os princípios humanistas-cristãos de documentos eclesiais sobre a Educação Católica e o Carisma Fundacional.

Dessa forma, o “perfil da rede” é evidenciado no documento “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 7), quando, ao tratar dos princípios e valores que sustentam a sua missão educativa, recorre à afirmação da Declaração da Congregação para a Educação Católica (1977), que indica o caráter da escola católica: “[...] define-se precisamente pela referência explícita ao Evangelho de Jesus Cristo”. Dessa forma, compreende-se que faz referência à missão evangelizadora deixada por Jesus.

A “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 15) também assinala que a missão educativa da Rede está alicerçada em princípios humanistas-cristãos e é desenvolvida em sintonia com as orientações da Igreja Católica. Junqueira e Leal (2017, p. 614) reforçam essa ideia quando afirmam o compromisso da escola confessional, declarando que essa tem o dever de: “[...] fidelidade ao Evangelho, a formação integral, a valorização do patrimônio cultural, a transformação da realidade e o anúncio explícito da Palavra de Deus”. É notável a presença desses elementos nos objetivos educacionais descritos na “Proposta Pedagógica”, que tenciona oferecer uma formação e desenvolvimento integral do educando em dimensões: biológica, cognitiva, socioemocional e espiritual, pautada nos valores humanos-cristãos. Da mesma forma, no “Sagrado Orienta” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2018a, p. 15), é confirmado o aspecto essencial da identidade da escola católica, ao descrever as ações da pastoral escolar na Rede Sagrado. Assim, é evidenciado o propósito da Rede de solidificar sua tarefa primordial, que nasce dos princípios e valores institucionais e do entendimento da formação integral do educando, uma educação comprometida com a pessoa inteira, que é também destinatária da salvação.

O documento “Manual do Empregado” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2018b, p. 12, 13 e 14), apresenta a descrição de atribuições e perfil profissional, desde a arquitetura organizacional da gestão da Rede até os professores e colaboradores das escolas. O texto esclarece que, para além das funções do trabalho em conjunto, é preciso sustentar a vivência do carisma institucional. E ainda, ao tratar sobre as competências essenciais do profissional, destaca o compromisso com o propósito organizacional de testemunhar e promover a vivência dos valores e carisma fundacional no ambiente de trabalho. Do mesmo modo, a “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO,

2015a, p. 60, 61) integra esses elementos ao tratar do perfil do educador e do educando. Dessa forma, os sinais da identidade confessional estão presentes em diferentes documentos. De diferentes formas e linguagens, esse perfil católico é afirmado; desse modo, pode-se dizer que existe certa coerência na linguagem dos documentos ao descrever a missão e os valores institucionais.

Quanto à categoria “benefícios e desafios do trabalho em Rede”, a “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 6), afirma: “Por vezes, a expansão dificulta a organização e o atendimento e noutras a união aumenta as forças e favorece a administração das pessoas e das atividades apostólicas”. Nesse sentido, Balestrin e Vargas (2003) destacam que as vantagens de uma atuação em rede, para as instituições que dela participam, se relacionam ao aumento da sua capacidade de mobilizar recursos e pessoas para desenvolver projetos e ações que vão contribuir para o cumprimento da sua missão. De outra perspectiva, Wegner e Padula (2012) indicam que nem todas as empresas priorizam a cooperação, devido à complexidade do processo de gestão de redes. Essas argumentações revelam que benefícios e desafios coexistem no contexto do trabalho em rede, no que se aplica à Rede Sagrado.

Na matriz SWOT do “Planejamento Estratégico” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2019), aparece, como um dos pontos fortes do trabalho em rede, o fortalecimento da unidade entre as escolas pela identidade visual e a própria sustentabilidade das mesmas. Esse argumento destacado no “Planejamento Estratégico” vai ao encontro da ideia de Balestrin e Verschoore (2008) quando declaram que o trabalho em rede pode possibilitar ganhos na dimensão econômica e social, em especial o fortalecimento e o crescimento das pequenas e médias empresas, que são impactadas pela dinâmica de relações de cooperação entre os integrantes da organização. Ainda que o “Planejamento Estratégico” mencione os benefícios, constatam-se lacunas no tocante a relações cooperativas entre os envolvidos, as quais são consideradas por Balestrin e Verschoore (2008) como a força propulsora na expansão e consolidação institucional.

O “Planejamento Estratégico” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2019) indica, nos temas estratégicos, nos objetivos e nas ações, alguns benefícios do trabalho em rede, como por exemplo, a “otimização de recursos estruturais e materiais das unidades educacionais”. E, ainda, no tema estratégico sobre a

sustentabilidade, prevê ações de compartilhamento de móveis e equipamentos entre as escolas, atendendo ao objetivo de “otimizar e realocar móveis e materiais em estoques”.

Os documentos fazem uma lacônica referência aos benefícios e desafios do trabalho em rede, todavia é importante destacar que a Rede Sagrado soma mais de duas décadas de experiência no trabalho em Rede. À vista disso, pode-se interpretar que essa experiência em rede é considerada, pelo SAGRADO - Rede de Educação, um trabalho consolidado; assim, argumentar sobre os benefícios e desafios pode não fazer mais sentido para a Rede, nessa fase de sua trajetória.

Em relação à categoria “diálogo entre rede e unidade educacional”, é conveniente saber que, por meio dessa categoria, tinha-se o intuito de compreender se ocorre o diálogo no contexto da relação entre Rede e a unidade educacional. Entende-se o diálogo como inter-relação, conexão e escuta com a finalidade de estabelecer entendimento de posições na busca conjunta dos objetivos propostos, com uma visão de totalidade. É oportuna a afirmativa de Lück (2008) ao declarar que, para conduzir democraticamente uma organização, faz-se necessário compartilhar tarefas com os demais e garantir pelo diálogo, ações conjuntas para que todos se sintam envolvidos no processo educativo. De forma convergente, Libâneo (2013, p. 118) também argumenta que as relações humanas são apoiadas no diálogo, na busca de objetivos comuns, em que todos se sentem envolvidos e valorizados dentro da organização.

Nessa categoria, é importante ressaltar que a palavra diálogo aparece somente em 14 ocasiões no texto da “Proposta Pedagógica”. Para ilustrar, destacamos aqui apenas dois exemplos. Ao descrever o processo de formação da Rede, o texto da “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 7) assim declara: “As Apóstolas da Província Paraná, em diálogo com as irmãs da Província de São Paulo e as duas Vice-Províncias, deram início à Unificação da Educação [...]” Em outra ocasião, ao argumentar sobre a proposta educacional da Rede, a “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 5) afirma: “[...] as bases do Princípio Educacional do SAGRADO – Rede de Educação são o respeito à dignidade, à liberdade pessoal, ao diálogo, à abertura e à comunicação.”

É fato que o termo “diálogo” raramente aparece nos documentos estudados; dessa maneira, entende-se que essa carência pode ser um indicativo de que o diálogo parece não ser considerado um dos princípios nas relações entre Rede e Unidades Educacionais. Ademais, os documentos não preveem um diálogo entre a gestão da Rede e as Unidades Educacionais quanto à tomada de decisões, apresentação de propostas a serem implementadas para uma prévia análise e reflexão em conjunto, com a finalidade de favorecer a troca de argumentações sobre a sua validade e aplicabilidade em todas as escolas, o que pode dificultar a criação de uma ‘comunidade’ de pensamento.

Outra categoria analisada foi “planejamento estratégico e trabalho coletivo”. É uma categoria que permite analisar o nível de trabalho coletivo na elaboração e na concretização do planejamento estratégico. É oportuna a contribuição de Oliveira (2014) ao afirmar que o planejamento estratégico deve ser entendido como um processo contínuo, abrangente e participativo. De forma convergente, Wegner e Padula (2012) declaram que as redes interorganizacionais dependem, em grande parte, da participação dos seus membros na construção e execução de um plano estratégico coletivo e no desenvolvimento de rotinas operacionais para o alcance de legitimidade interna.

Os pensamentos dos autores se complementam e sustentam a ideia do quanto o planejamento estratégico pode ser uma ferramenta que requer envolvimento, ao mesmo tempo que promove a participação de todos os integrantes da organização, favorecendo o trabalho coletivo. Porém, de forma diversa a esse entendimento, o “Manual do Empregado” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2018b, p. 10), ao tratar da arquitetura organizacional, afirma:

As gestões presentes na Arquitetura Organizacional da CGE apresentam um modelo de gestão estratégica. Além disso, estas gestões são responsáveis, cada qual dentro de sua esfera, por todas as Unidades educacionais do SAGRADO – Rede de Educação, desenvolvendo o planejamento estratégico [...].

Dessa maneira, evidencia-se que os gestores da Central de Gestão da Rede desenvolvem o planejamento estratégico e são responsáveis pelas escolas, assim indicando uma carência da participação das Unidades Educacionais. Portanto, fica subentendido que as escolas apenas executam, o que se opõe às recomendações de Oliveira (2014), Wegner e Padula (2012),

para os quais o processo de construção e execução do planejamento estratégico deve ser um trabalho coletivo.

De outra perspectiva, Wegner e Padula (2012) argumentam que é necessária também uma forte coordenação para que o engajamento dos membros na tomada de decisões seja canalizado positivamente na busca de resultados e para que o perfil diversificado dos participantes e os objetivos individuais se integrem e se fortaleça a eficiência administrativa. Dessa forma, os autores destacam a coordenação ou a liderança como um elemento importante, que congrega a diversidade de talentos individuais dentro da instituição, viabilizando o trabalho coletivo e a concretização dos objetivos da organização.

Porém, é importante registrar a ausência da expressão “trabalho coletivo” ou termos similares nos documentos estudados. Por exemplo: os documentos assinalam que as gestões da Central de Gestão desenvolvem o planejamento, todavia não explica como é feito o desdobramento dos planos táticos e operacionais, nem mesmo a comunicação do planejamento estratégico para o conhecimento de todos os gestores e integrantes das unidades educacionais. Dalmás (2010, p. 47) anuncia que “o planejamento participativo permite coordenar ideias, ações, perspectivas e compartilhar preocupações e utopias, em vez de priorizar a conformação de instâncias formais e estáticas”. Por sua vez, Lück (2015) declara que a tomada coletiva de decisões tem como objetivo não só as disposições democráticas, mas o compartilhamento de ideias, o compromisso e o estabelecimento de prioridades entre os envolvidos, apontando direções e possibilidades sobre os temas em discussão, além do comprometimento dos atores. Essas afirmativas ressoam como uma advertência, visto que o documento da Rede, ao citar o planejamento estratégico, não antecipa nenhuma possibilidade de envolvimento e participação das gestões das Unidades Educacionais no processo de elaboração.

Na “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 113) ao fazer referência à gestão da Unidade Educacional, é afirmado: “A gestão educacional congrega e dinamiza todas as forças vivas da comunidade educacional a partir da cultura de participação, garantindo sua unidade de pensamento e ação rumo aos objetivos propostos.” A ideia de que o gerenciamento da Unidade Educacional é feito a partir da cultura de participação

pressupõe uma relação de reciprocidade entre a Rede e a Unidade Educacional. Entretanto, essa cultura de participação não é mencionada nos documentos. Da mesma forma, o documento da “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p.4) declara: “Esta proposta pedagógica foi construída num processo participativo e de constante reflexão[...]”. Nessa afirmativa, há uma indicação de que a concretização da própria proposta é resultado de um trabalho coletivo, mas, na prática, a participação é limitada e fragmentada, pois não é oportunizada a interação entre os atores. A “Proposta Pedagógica” é um documento de suma importância no processo educativo das escolas, portanto aplicada em todas as escolas da Rede; logo, requer um processo de envolvimento coletivo e participação desde a sua construção. Nessa perspectiva, Lück (2002, p. 15) recorda que o projeto político-pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Embora a gestão participativa seja um princípio vigente na escola pública, pode ser igualmente valiosa para a instituição privada, pois nas mais diferentes ações pode-se promover o envolvimento dos diversos segmentos que representam a comunidade educativa considerando as suas demandas e contribuições. Todavia, os documentos da Rede não tocam em processo de participação, nem mesmo, por exemplo, em relação à implementação da proposta pedagógica, do planejamento e escolha de material didático, que são processos que refletem diretamente nas ações das Unidades Educacionais.

Já o “Manual do Empregado” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2018b, p. 10) esclarece que “o trabalho da Central da Gestão Educacional resulta em uma ação conjunta, entre religiosos e leigos, que traduz a aspiração de crescimento coletivo e qualidade permanente [...]”. Nessa ideia, também há indícios de um trabalho coletivo, mas restrito à esfera da equipe de gestores da Central de Gestão da Rede, não havendo menção alguma, nos documentos, em relação à participação no âmbito das Unidades Educacionais. Aqui é oportuna a consideração de Gandin (2001, p. 88) sobre os níveis de participação nas organizações. Ao mencionar o primeiro nível, o da colaboração, no qual as pessoas são chamadas a participar com seu trabalho para atingir os objetivos propostos pela autoridade, Gandin acautela que seu maior dano é pressupor-se ser esse o único modo de fazer participação e coibir o surgimento de outros

processos participativos. Nesse contexto, se os documentos não mencionam um trabalho coletivo que suponha envolvimento, diálogo e participação, é quase improvável que o trabalho cooperativo se faça perceber na esfera das relações entre a Rede e as Unidades Educacionais. Nos documentos consultados, não aparece a expressão “trabalho coletivo”, e o termo “coletivo” é mencionado em apenas quatro ocasiões, relacionados a sinônimos de participação e de colaboração. A título de exemplo, apresenta-se um fragmento da “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 121), em que, ao tratar sobre a formação docente, destaca o compromisso do educador como cooperador para instituir relações de empatia e equidade.

O educador é estimulado, portanto, a compreender a dimensão de seu trabalho e a assumir, também, um compromisso como cooperador no estabelecimento de relações sociais menos autoritárias e individualistas, mais voltadas para o desenvolvimento da empatia entre as pessoas, condição essencial para ações pautadas pela ética.

Essa afirmativa indica uma intenção de impulsionar o educador a desenvolver um perfil profissional colaborativo, pautado na consonância entre as particularidades do contexto do espaço de trabalho, as exigências da tarefa educativa e o compromisso de estabelecer relações de igualdade e colaboração entre os seus pares. No entanto, não há evidências, nos documentos, de espectros no tocante à formação de relações e das práticas educativas. Lück (2009) entende que a gestão participativa propicia o desenvolvimento de habilidades de liderança, autonomia, envolvimento e comprometimento de todos os atores e, por isso, contribui de forma coerente na formação para a cidadania, a interdependência e o trabalho colaborativo. Do ponto de vista da autora, o desenvolvimento da autonomia, o compromisso com as relações sociais, as habilidades de liderança e o trabalho coletivo requerem uma gestão mais democrática e participativa, contudo esses elementos não são contemplados nos documentos analisados.

Para tratar da categoria “autonomia e centralização”, é importante dizer que, nesse contexto da gestão de rede, esses termos não estão em oposição, mas como possibilidade de diálogo e flexibilização. A autonomia encontra seu limite entre direitos e obrigações, individualidade e interdependência, local e global, diversidade e igualdade, responsabilidade e criatividade. Já a

centralização está entre a racionalidade e autoridade, burocracia e controle, uniformidade e qualidade, estabilidade e inovação. Logo, é preciso encontrar uma via intermediária entre essas formas de gerir e construir processos comuns, aceitáveis para os envolvidos. (THURLER, 2001).

Diante da complexidade de uma organização em rede, há certamente, necessidade de se criar padrões e processos a serem seguidos e pontos de referências que unificam as ações e, por outro lado, existe o desafio de conciliar interesses e criar espaços de autonomia das escolas no contexto em que atuam. Nessa perspectiva, Barroso (1996, p. 11) recorda: “Não há ‘autonomia da escola’ sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos’ que a compõem”. O “Manual do Empregado” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2018b, p. 11) afirma:

A gestão administrativa é responsável por padronizar as ações administrativas dentro das Unidades Educacionais e demais gestões: traçando objetivos, analisando situações de oportunidades e riscos, tendo presente a previsão orçamentária e controle financeiro [...].

O mesmo documento, “Manual do Empregado” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2018b, p. 11), quando se refere à gestão pedagógica da Rede, declara: “A gestão pedagógica é responsável pela supervisão, planejamento, coordenação, orientação, validação e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem [...]”. Logo em seguida, ao descrever as funções da equipe de gestão da Unidade Educacional, declara que “a organização do trabalho pedagógico na unidade educacional segue as normativas advindas da Central de Gestão” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2018b, p. 12). Com base nesses excertos, pode-se afirmar que o perfil da Rede se aproxima do modelo racional, que, conforme a tipologia proposta por Ellström (2007), pressupõe objetivos, papéis e procedimentos definidos. Estêvão (1994) denomina esse modelo como racional-burocrático, com um perfil de centralização de decisões e sujeição à autoridade, afirmando que esse modelo é considerado uma abordagem dominante na análise das escolas enquanto organizações. Ainda que raramente os documentos tratem de autonomia, fica mais evidente a centralização, considerando que os processos padronizados, as orientações, diretrizes e decisões provêm da Central de Gestão da Rede e não indicam

nenhuma forma de diálogo com as gestões das escolas no processo de construção.

Nos documentos da Rede, encontram-se manifestações sobre a centralização em algumas formas de conduzir os processos junto às unidades educacionais, como, por exemplo, quando se fala em currículo. A “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 31) afirma o seguinte: “O Currículo Escolar do SAGRADO – Rede de Educação compreende essa tipologia curricular e o organiza através da Matriz Curricular e Organização Curricular.” Dessa forma, evidencia-se que o currículo é único para todas as Unidades Educacionais.

Outro ponto a destacar é que, nos documentos da Rede Sagrado, pouco figura o termo “autonomia”. Na “Proposta Pedagógica” aparece em 19 circunstâncias, como por exemplo, quando trata dos objetivos de ensino da Educação Básica, (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 24):

O Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica e tem como escopo favorecer a aprendizagem, a socialização, a construção de significados, o exercício de diferentes linguagens, a construção da autonomia dos educandos, estabelecendo vínculos afetivos e relações com o mundo.

Nesse contexto, é oportuna a reflexão de Barroso (1996) quando declara que a constituição de um sujeito autônomo e crítico no ambiente escolar requer discursos e ações educacionais alinhados aos objetivos da instituição. O mesmo documento da Rede, ao discorrer sobre a formação continuada dos Educadores, na “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 120), afirma:

Portanto, o objetivo da formação continuada é incentivar o educador para que desenvolva o espírito pesquisador, sendo um profissional que tem atitude cotidiana de reflexão da sua prática, que busca compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus educandos e que constrói autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes em seu fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, Libâneo (2011, p. 9) declara: “A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações.” Por sua vez, Barroso

(1996) defende que é preciso reconstituir os discursos das práticas por meio de um processo de reconhecimento das diferentes formas de autonomia decorrentes do funcionamento das escolas, das estratégias e da ação concreta dos atores envolvidos.

Dessa forma, compreende-se que, embora a autonomia apareça como um perfil desejável na formação de educadores e educandos, é ainda muito vaga no âmbito da gestão educacional e, conseqüentemente, quase não identificada na prática e ausente no contexto da Rede. Para concluir a análise dessa categoria, convém evocar a sugestiva consideração de Barroso (2004), quando, ao falar de autonomia construída, sugere a promoção de uma cultura colaborativa e de participação entre todos os atores no ambiente escolar e o desenvolvimento de diferentes formas de liderança individuais e coletivas para atender à dimensão social da ação educativa e, por último, a aprendizagem organizacional. De outro ponto de vista, Thurler (2001) declara que não existe pessoa ou instituição com autonomia total, considerando que toda autonomia é parcial ou relativa. Portanto, não se trata de autonomia absoluta, mas de uma autonomia relativa, de forma que as escolas possam usufruir de um certo poder de decisão, da possibilidade de trabalhar com os objetivos gerais de forma diversa, dentre outras possibilidades, e, assim, conciliar autonomia e controle para garantir maior envolvimento e responsabilização dos atores.

Em relação à categoria “o paradoxo - carisma e sustentabilidade”, inicialmente, é relevante compreender que, no cenário de uma rede de escolas confessionais, “carisma” é a razão inspiradora da ação educativa, e “sustentabilidade” está ligada aos recursos que garantem a continuidade da obra e, portanto, do carisma. Assim é possível atenuar a existência de conflitos e antagonismos. Porém, Murad (2007) declara que existe um conflito inevitável entre a estrutura organizacional e o carisma, entre o compromisso da missão e a lógica do mercado, pois a instituição é também uma empresa, ainda que sua finalidade não seja o lucro, mas precisa ser sustentável.

Um dos objetivos do “Planejamento Estratégico” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2019) é: “Manter-se no mercado de forma crescente com comportamento empreendedor, mantendo a identidade confessional e carismática.” Em razão do perfil confessional, a continuidade do carisma envolve diversos fatores e, dentre eles, os recursos que asseguram a continuidade da

obra. Nesse sentido, Silva (2003) declara que a subsistência compreende a capacidade de ajustar-se às exigências do mercado e da instituição, com o objetivo de adequar-se às mudanças e obter os resultados desejados, conforme os objetivos organizacionais. Segundo o autor, a sustentabilidade de uma organização está vinculada a vários fatores, que vão desde a adequação às imposições do mercado, passando pelo alinhamento do foco nos objetivos e missão institucional.

Outro aspecto a que os documentos “Planejamento Estratégico” e “Proposta Pedagógica” conferem destaque é a formação continuada dos educadores e funcionários, como forma de preservar e alimentar o Carisma deixado por Madre Clélia, conforme a “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 24):

No transcorrer desses anos, muitas mudanças ocorreram na esfera cultural, política, econômica e social, influenciando pensamentos e a forma de viver das pessoas. Entretanto, o carisma deixado pela fundadora, Clélia Merloni, é preservado e constantemente alimentado, numa responsabilidade compartilhada entre os educadores que fizeram e fazem parte da comunidade educativa ao longo dos tempos.

Nessa perspectiva, Motta (1979, p.11) apresenta a missão socioeconômica ou a visão do propósito das organizações sem fins lucrativos como “o ponto inicial de toda atividade de planejamento”. Todavia, o autor também indica que, além da fidelidade ao compromisso com a missão, é preciso aliar a capacidade de se adequar às regras do mercado para se obter êxito e sustentabilidade da organização.

Ainda que os documentos da Rede, em geral, parcamente discutam sobre o assunto da relação entre “carisma e sustentabilidade”, evidencia-se uma preocupação da Instituição, a qual acredita que, à medida que se cultiva e alimenta o carisma, fortalece-se a razão e o sentido da missão, buscando-se meios e estratégias para a manutenção e continuidade da obra educativa.

Para abordar a categoria “homogeneização e diferenciação”, é preciso entender que, mesmo falando de termos opostos, há possibilidade de sua coexistência em um mesmo contexto. A homogeneização diz respeito ao igual e uniforme, padrão e coletivo, geral e global, enquanto a diferenciação fala da individualidade e personalidade, identidade e singularidade, local e particular.

Nesse entendimento, Silva (2003, p. 8) declara: “Diferenciação relaciona-se à capacidade de coordenar de forma personalizada as atividades e funções específicas de cada organização avaliando os objetivos organizacionais individuais e coletivos.” Particularizar o gerenciamento de diferentes processos e contextos dentro de uma organização pode ser um diferencial no ambiente interno e externo, além de trazer vantagens competitivas em relação a outras instituições.

Os documentos da Rede Sagrado definem uma homogeneização no compartilhamento da mesma visão, missão, valores e princípios que fundamentam a sua ação educativa. Da mesma forma, o currículo, a metodologia, os processos e procedimentos nas diferentes dimensões do contexto escolar são definidos pelas gestões da Central da Rede, conforme expresso na “Proposta Pedagógica” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2015a). O “Manual do Empregado” (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2018b, n. 5) também indica essa característica de conformidade:

A organização do trabalho pedagógico na Unidade Educacional segue as normativas advindas da CGE, desenvolvendo estratégias no cotidiano que consolidem o Regimento Escolar, Proposta Pedagógica e o documento SAGRADO Orienta, promovendo o alinhamento adequado e qualificado do Educador Católico Cleliano.

Diante dessa declaração, pode-se dizer que a gestão da Unidade Educacional tem o grande desafio de organizar e gerenciar um trabalho “homogêneo” sem deixar de atender as diferenças que constituem a realidade de sua escola. Libâneo (2013) e Lück (2009) indicam que a peculiaridade de cada instituição escolar está em sua forma de organização, constituindo, assim, uma cultura institucional própria e, portanto, requerendo uma gestão que considere suas particularidades para responder às suas demandas. De modo diverso a esse entendimento, os documentos da Rede não indicam sensibilidade às diferenças culturais locais nem definem possibilidades de um trabalho diferenciado para atender às particularidades das Unidades Educacionais em seu contexto. De qualquer modo, o ser humano e a escola aspiram respeito pela sua própria identidade e, evidentemente, essa ideia desencadeia expectativas de flexibilização em relação ao sistema organizacional, mas também de responsabilidade e cooperação de cada indivíduo dentro da complexidade do

sistema. (BARROSO, 1996). É preciso perceber que uma organização educacional não pode ser considerada simplesmente a soma das suas unidades; ela é muito mais complexa, pois concentra um conjunto de concepções, objetivos, valores, processos, procedimentos, normas e ações, pessoas, projetos e prioridades que a caracterizam. (LÜCK, 2009). Nessa perspectiva, ao final desta análise, é inevitável defender uma postura que concilie igualdade e diversidade, singularidade e pluralidade a partir do respeito à individualidade da pessoa, visto que a instituição educacional tem a formação da pessoa humana na sua integralidade como a razão de sua missão.

## 5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas com os professores e gestores foram realizadas no período de 2 de outubro a 6 de novembro de 2020. O processo de análise das entrevistas foi iniciado após sua transcrição e a organização das informações por categorias. No roteiro da entrevista, foi proposto um conjunto de duas a quatro questões por categoria com a finalidade de obter informações sobre diferentes aspectos abordados nesta pesquisa. A análise das entrevistas teve como base as categorias preestabelecidas, porém houve necessidade de se eliminar duas dessas categorias e inserir as informações relevantes em outras categorias para evitar redundâncias.

As sugestões mencionadas pelos participantes foram compiladas no final da análise. Dessa forma, a análise das informações consistiu na tarefa de realizar uma imersão nos dados coletados, utilizando-se os procedimentos metodológicos de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para levar a efeito a análise qualitativa das informações das entrevistas, visando obter uma apreensão abrangente do fenômeno estudado. Cumpre destacar a preocupação em se analisar as falas dos sujeitos da pesquisa a partir dos conceitos teóricos e do conhecimento do contexto em que os dados foram coletados para garantir que houvesse uma análise consistente da realidade do fenômeno estudado.

De modo geral, os entrevistados demonstraram satisfação em trabalhar na Rede Sagrado, respeito pela instituição e comprometimento com a atividade que desenvolvem. É importante ressaltar que os participantes da pesquisa demonstraram certo nível de conhecimento sobre o processo de padronização e

unificação das ações da Rede. Desse modo, ao responder às questões propostas, puderam reconhecer os benefícios e desafios dessa trajetória, dentre outros temas abordados na entrevista, relacionando-os com suas práticas no contexto em que atuam e, assim, contribuir de forma significativa com a pesquisa. Com a finalidade de se preservar as identidades dos entrevistados, estes foram denominados como entrevistado 1, entrevistado 2 e assim por diante.

Quanto à categoria “perfil de gestão da rede”, foi possível identificar, de modo geral, nas palavras dos entrevistados a partir dos diferentes lugares que ocupam na instituição, que, por se tratar de uma organização de confissão católica, o modo de organizar e administrar é atrelado a uma estrutura mais hierárquica. Alguns acreditam que esse perfil de gerenciamento pode retardar algumas decisões, conforme declara o Entrevistado 11: “[...] como uma rede de escolas católicas, a gestão é estabelecida de forma hierárquica, tem toda uma estrutura para se obedecer que às vezes dificulta o trabalho, depende de muita gente para se decidir, acaba adiando as decisões”. Além disso, mencionam também que há processos que engessam as atividades desenvolvidas nas escolas, como expresso na fala do Entrevistado 10: “[...] a Rede tem também um modo de proceder muito burocrático, por exemplo, tudo padronizado, muitos procedimentos e protocolos que às vezes dificultam.”

Dos 11 entrevistados, apenas dois não responderam denominando o perfil da Rede como democrático, burocrático ou hierárquico. O Entrevistado 7, ao ser questionado sobre o perfil de gestão da rede, assim respondeu:

Eu vejo essas três tendências assim bastante mescladas. Ora tem mais forte burocrático, por exemplo, na execução das atribuições, dos processos. Nós tivemos um processo longo pra construção dos processos de todos os serviços da rede, esse trabalho foi bem minucioso, com a participação de todos os serviços. Então, foi algo assim bastante democrático. Depois passamos por um processo assim, bastante burocrático de execução e formatação. E nós, como escola confessional, estamos assim dentro de uma hierarquia. Então, é tudo muito hierarquizado. Porém, temos uma autonomia tanto quanto. (Entrevistado 7).

Essa consideração sugere que na instituição subsistem três modelos de gestão, evocando assim uma forma de integração de vários modelos de gestão

apresentadas por Ellström (2007). Já o Entrevistado 3 traz uma visão que se contrapõe em parte à fala do entrevistado 7, quando declara:

Sem dúvida, é hierárquica e burocrática. Ao mesmo tempo que eu percebo isso, quando a gente vai ler alguns estudiosos, é que me chama muito atenção é Max Weber, porque ele trata justamente da burocracia. E a análise que ele faz da burocracia é muito semelhante a nossa realidade no sentido de que, por entender uma burocracia, no sentido de quanto nós despendemos tempo para a elaboração de quadros de planejamento com verbos e expressões padronizados, de formulários, de planilhas, de inúmeros documentos e regimentos que, muitas vezes, nós sabemos, eles servem simplesmente para serem engavetados. O planejamento, hoje, ele é feito para que ele cumpra normas técnicas de elaboração de planejamento. Isso, pra mim, é a caracterização da burocracia que não assegura qualidade de ensino. (Entrevistado 3).

Esse discurso traz elementos que identificam um modelo padronizado na gestão pedagógica. De diferentes formas, os entrevistados compartilham essa compreensão, pois citam as normas, os planejamentos, as avaliações e outros procedimentos, manifestando a percepção de que esses não garantem a qualidade do ensino. Weick (1976) defende a adoção de uma estrutura formal mínima como condição para coordenação de estruturas em rede. Cumpre ressaltar que a maioria dos entrevistados reconhece que a padronização de processos e procedimentos claros a serem seguidos dão segurança no trabalho em rede e podem trazer alguns benefícios, mas alertam para o cuidado de que a dimensão burocrática seja aplicada de forma moderada, assegurando uma organização da escola e não se sobrepondo às pessoas e aos objetivos da instituição. A esse respeito, um dos entrevistados destaca: “O professor precisa focar, de fato, naquilo que lhe cabe, que é promover a aprendizagem significativa, contextualizada, um encaminhador da aprendizagem e não um executor de planos e tudo mais.” (Entrevistado 3). Nas palavras de outro entrevistado, “[...] todo excesso de documentos atrapalha e desqualifica, porque a pessoa, o educando, a família, o profissional, estão em primeiro lugar dentro de uma escola” (Entrevistado 6). Um outro participante expressa certo desconforto pelos excessos, conforme a declaração:

Como eu passei pelas diferentes etapas, diferentes modelos, eu posso dizer pra você que no começo foi muito difícil pra mim, porque foi como que um desaprender. Eu dei a minha colaboração, mas depois pedi até pra sair porque sentia que eu estava emburrecendo, a própria burocracia em excesso já define, porque as escolas já estavam em andamento, não seria necessária tanta burocracia. Isso revela uma imaturidade e pode limitar o horizonte de desenvolvimento e inovação das escolas. (Entrevistado 9).

Esse discurso revela um conhecimento do processo de organização das escolas anterior ao modelo atual. Talvez por esse motivo tenha a compreensão de que a preocupação excessiva com o burocrático, na percepção do entrevistado, pode limitar a visão de oportunidades, desenvolvimento e inovação das escolas, por se despendem muita atenção e tempo no controle da execução de processos. Essa percepção evidencia que a instituição precisa mudar o foco, gerenciar com menos burocracia e mais profissionalismo e envolvimento dos atores. Dessa forma, é oportuna a consideração de Amato Neto (2000), para quem a atuação em rede requer das organizações a adoção de novos modelos e novos conceitos gerenciais, novas relações de gestão, visando uma participação mais efetiva dos seus integrantes.

Nas entrevistas, foi mencionado também, por alguns participantes, que há predominância de uma perspectiva muito racional na forma de propor e realizar metas e objetivos da Rede, e que muitas vezes se desconsideram as pessoas, as diferenças e o contexto das Unidades, tendo o foco numa única direção, o resultado. De diferentes formas, os entrevistados trouxeram elementos que apontam para um modelo com certo rigor na organização e modo de proceder. Esse procedimento, conforme Ellström (2007), indica um modo de gestão com uma tendência para o perfil hierárquico e burocrático.

Outro tema que surgiu no discurso de cinco dos onze entrevistados foi a relação da gestão da Rede com os colaboradores das escolas. Esses profissionais mencionaram que o contato parece ser muito formal e distante, sem uma interação que abra espaço para o diálogo. Com esse entendimento, o Entrevistado 1 fala:

Os encontros de formação também é uma coisa que vem de cima, não participamos, só ouvimos, tem hora pra perguntar e falar, tudo formalizado. A gente sabe que a pessoa que está numa gestão tem que ter tanto a formação pedagógica ou específica da área como também o perfil humano bem desenvolvido para criar uma relação amistosa com as pessoas no ambiente de trabalho. E eu acho que isso também falta na gestão pedagógica, o bom trato com as pessoas, a gente nem se sente acolhida.

Esse relato manifesta uma vivência do entrevistado em um dos encontros de formação realizados pela gestão da Rede. Esses encontros são realizados por setores, em dois ou três momentos durante o ano, com os profissionais de todas as escolas. Esse momento é esperado pelos participantes como uma oportunidade de proximidade, integração e troca entre os profissionais das diversas escolas. Na percepção do entrevistado, essa postura formal parece não favorecer uma aproximação e partilha entre os participantes. Com outras palavras, o Entrevistado 2 declara: “[...] o modo como se opera essas formações deveria ser revisto. Fazer esses encontros e partilhar o que cada Unidade tem de bom seria fantástico, mas não se tem espaço para troca, isso não fortalece o nosso trabalho como rede.” No seu discurso, esse participante indica que a partilha e a integração fortalecem o trabalho em rede. Ainda que o gerenciamento das diversas ações da organização em Rede seja complexo, não pode converter-se em pretexto para uma relação formal ou mesmo dificultar o cultivo de relações amistosas no ambiente profissional. Nesse contexto, Libâneo (2013, p. 122) contribui ao sugerir que a equipe gestora deve investir no diálogo e na empatia para construir relações com maior equidade e menos autoridade.

Sobre a percepção da influência do modelo de gestão na questão da relação, de outro modo, o Entrevistado 2 declara:

Eu acho que não existe uma relação, um diálogo. Essa relação, ela é muito hierárquica e burocratizada, o que me preocupa muito. Tudo parece que precisa ser formalizado. Preencher um relatório que acompanhou o planejamento do professor e dar um feedback no papel para esse professor. Para atender o professor, a coordenação tem que ter uma ata pra isso. Então essas coisas incomodam e fazem com que a gente perceba o quanto é burocrático esse modo de trabalho da rede. Não está focado no princípio da educação, no diálogo, na escuta, na empatia, na pessoa, mas no burocrático, isso não garante a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Relatos como esse indicam que as ferramentas burocráticas parecem ganhar maior importância que a atitude de acolhida e escuta, dificultando até

mesmo a realização de tarefas do cotidiano da escola, podendo desviar o foco daquilo que é essencial na tarefa educacional. Assim, é oportuno lembrar que a tarefa da gestão deve ir além dos limites do gerenciamento de questões burocráticas. (LIBÂNEO, 2013; LÜCK, 2009). Nos discursos, surgiram com frequência considerações favoráveis sobre a proposta da rede, como, por exemplo, na fala do Entrevistado 5: “A rede tem uma proposta muito boa, muito consistente. Eu acredito que o aperfeiçoamento seria agregar mais os professores, eles terem uma voz mais ativa, os serviços e as gestões das escolas.”

Do ponto de vista dos entrevistados, foi unânime a percepção de um perfil de Rede com uma estrutura hierárquica, apoiada em um sistema de procedimentos pouco flexível. Diante desse modelo, foi notória também a inconformidade de alguns dos entrevistados, por perceberem o quanto a burocracia interfere negativamente em suas atividades. Já outros, além dos elementos referentes aos processos e às atividades, evidenciaram também um olhar mais sensível no que tange ao modo como acontecem as relações dentro dessa estrutura entre a Rede e as escolas e demonstraram preocupação e desencanto. Alguns dos participantes indicam que a gestão da Rede e da Escola devem atentar-se sobretudo em constituir relações de proximidade e diálogo com os colaboradores. Essa perspectiva evoca Wegner e Padula (2012), quando declaram que as competências políticas são tão importantes quanto as competências técnicas na sobrevivência das organizações em rede. Esse princípio indica a importância do desenvolvimento de habilidades interpessoais e se fundamenta na capacidade de relacionamento dos gestores com todos os atores, visto que são esses que empreendem esforços e garantem um serviço de qualidade e a continuidade da organização.

A burocracia é um modelo que traz certa estabilidade para a organização, mas também pode dificultar a mudança, pois, num sistema burocrático, qualquer alteração precisa ser projetada, determinada e, diante de tantas mudanças, tantas possibilidades e desafios que irrompem no dia a dia das instituições, talvez seja difícil prever e controlar tudo. No entanto, para os sujeitos da entrevista, parece óbvio que, para além de todos os processos burocráticos, também é importante o que a escola faz, como se organiza e as relações que se estabelecem entre a gestão, os atores e a comunidade.

Em síntese, de forma geral, os entrevistados apontaram elementos relevantes que caracterizam o perfil de gerenciamento da Rede como hierárquico e burocrático e apresentaram críticas que revelam certa rigidez nos processos e modo de proceder, a ponto de influenciar nas relações entre os sujeitos. Esses pontos levantados podem ser também sugestivos subsídios para uma mudança de visão e postura no modo de gerenciar e se relacionar dentro da organização.

Com relação à categoria “benefícios e desafios do trabalho em rede”, ao serem questionados sobre a percepção dos benefícios do trabalho em rede para a escola, os entrevistados reconheceram que o trabalho em rede confere uma identidade comum, pela vivência do carisma, espiritualidade do Sagrado Coração de Jesus e a pedagogia Cleliana. Nessa perspectiva, o Entrevistado 2 declara:

[...] a identidade da Rede é a pedagogia Cleliana e a gente comungar dos valores do Evangelho e da Espiritualidade do Sagrado Coração de Jesus, são os princípios que norteiam a missão das irmãs Apóstolas, independente do lugar em que elas estão, essa é a identidade da Congregação e da Rede. É essa a essência que nos identifica como Rede, que precisa acontecer e transparecer em qualquer escola, em qualquer lugar e não a padronização de tantos processos.

Além desses benefícios, ainda foram mencionados, pela maioria dos respondentes, uma maior credibilidade das escolas junto à sociedade, as parilhas, as formações em comum. Dois entrevistados citaram também os benefícios econômicos, como a otimização de recursos na contratação de diversas assessorias, o compartilhamento de móveis e equipamentos entre as escolas. Com esse entendimento, o Entrevistado 7 declara:

Conseguimos assim também esse poder de barganha em negociações, isso tem sido um ganho pra rede. Com isso nós também conseguimos investir mais nas nossas escolas sociais, com esses ganhos financeiros. E esse trabalho em rede, ele se torna assim mais forte, porque é uma troca maior, mais pessoas também participando e isso amplia nossa visão.

A fala desse participante destaca os benefícios econômicos, o poder de barganha em negociações, o investimento em atividades sociais e uma maior participação que concorre para expandir a visão da instituição. Essa

consideração converge com o pensamento de Balestrin e Vargas (2003), quando esses pesquisadores afirmam que, entre as vantagens da atuação em rede, estão o aumento da sua capacidade de mobilizar recursos e pessoas para desenvolver projetos e ações que vão contribuir para o cumprimento da sua missão. Sobre a vantagem de se contratar assessorias, o Entrevistado 9 declara: “A possibilidade de assessorias pode trazer soluções inovadoras, esse é o raciocínio, pensamentos mais evoluídos, impulsionar para avançar na área de tecnologia, mas às vezes trava no burocrático.” Da mesma forma, outros quatro entrevistados reforçaram esses benefícios e também mencionaram o planejamento de mídia para toda a Rede como uma forma de otimizar recursos, contudo destacam que a campanha de matrículas precisa ser repensada no seu formato. Nesse entendimento, o Entrevistado 9 afirma:

A educação não é produto, mas serviço, e como serviço é ofertado de forma particularizada, procura criar uma identidade com seus usuários no contexto atendido, precisa ter uma linguagem que leve em conta as particularidades de cada região em que as escolas estão situadas, incluindo o uso de fotos, linguagem. Pois corre-se o risco de apenas algumas Unidades serem beneficiadas. A negociação macro pode ser uma solução econômica, mas não necessariamente beneficiar a todas as escolas com o mesmo produto.

O entrevistado demonstra preocupação com a necessidade de se atender de forma adequada às particularidades das escolas ao se pensar em um planejamento global. Nesse sentido, em diferentes contextos, o que é benefício para uma escola pode ser desafio para outra. Portanto, seja na implantação de um projeto ou na definição de investimentos, é preciso estar em diálogo com o contexto para atingir o objetivo da ação local e global e evitar desperdício de recursos.

Nessa perspectiva dos desafios do trabalho em rede, 9 dos 11 entrevistados mencionaram a normatização e unificação de processos e ações como fatores que podem limitar o crescimento e a autonomia dos profissionais no desenvolvimento de suas atividades nas Unidades, como confirma o Entrevistado 2:

Isso que eu acho que é uma fragilidade da Rede, tudo vem tão pronto que nem o alfabeto das salas de aula as professoras podem fazer do jeito que elas querem [...], ao ponto de tirar a criatividade e a autoria do professor que deveria ser total, no exercício da docência.

Essa declaração evidencia como os atores enxergam esse modo de proceder da gestão da Rede, como se sentem em relação a essa postura e ainda o quanto isso se reflete no modo de ser e fazer dos educadores na unidade educacional. Ainda desse ponto de vista, o Entrevistado 5 declara:

Os professores verbalizam, a equipe pedagógica manifesta que tudo vem da gestão e muitas coisas chegam prontas. E o pessoal gostaria e manifesta o desejo de construir junto. Nós sentimos muita dificuldade, o planejamento, alguns instrumentos avaliativos que foram definidos, como a prova única, acabamos aplicando isso e ponto final e foi uma situação muito dolorosa. Nós passamos por um processo muito difícil porque não foi construída a ideia, por exemplo, de uma prova única.

Com frequência, a grande maioria dos entrevistados manifesta o desejo de autonomia, de um trabalho coletivo e levantam os desafios nas questões do planejamento e avaliações elaboradas pela gestão pedagógica da Rede: “[...] o planejamento, que a gente recebe com os objetos de estudos que deverão ser trabalhados a cada trimestre, eles já vem predeterminados, porque temos a prova única da Rede.” (Entrevistado 4). O Entrevistado 3 acrescenta: “Nós não elaboramos os planejamentos, recebemos tudo praticamente pronto e isso dificulta o nosso trabalho.”

O fato de se receber muitos dos processos pedagógicos já praticamente prontos e determinados pode gerar dificuldade em contextos diversos, pela obrigação de se realizar da mesma forma e ao mesmo tempo em todas as escolas. A maioria dos entrevistados, em contextos diversos e em funções diferentes, expressaram o mesmo sentimento de descontentamento frente às ações predeterminadas sem a possibilidade de interação e que geram obstáculos nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Educacionais. Todavia, reconhecem que há muitas ações e processos decorrentes da Rede que muito favorecem o trabalho em todas as escolas.

Como supracitado, a padronização de processos pode facilitar o trabalho em rede, mas, no entendimento dos entrevistados, por vezes acaba criando dificuldades no contexto da escola. O Entrevistado 7 reforça esse aspecto: “[...] há algumas coisas que são padronizadas, mais determinadas e acaba sendo impositiva, então isso gera dificuldade e muitas queixas e algumas unidades acabam por fazer diferente, por burlar”. De alguma forma, esse relato parece

sintetizar os desafios trazidos pela maioria dos entrevistados: as ações determinadas, ou seja, aquelas propostas que não resultaram de uma partilha ou de uma construção coletiva com os atores da Rede, e que acabam por gerar uma transgressão impensada. Desse modo, evidencia-se que, no espaço educativo, é preciso promover de alguma forma a participação dos atores em ações conjuntas para se construir o sentido de pertença e corresponsabilidade. Nessa perspectiva, Wegner e Padula (2012) sugerem que os gestores identifiquem e incentivem processos e comportamentos que motivem a colaboração entre os atores da organização, recordando as expectativas que motivaram a constituição da rede.

O Entrevistado 7 sustenta as posições das dificuldades levantadas anteriormente pelos outros sujeitos da pesquisa e menciona que os encaminhamentos unificados da Rede podem se tornar um desafio para responder às necessidades das Unidades, em contextos diversos.

O trabalho em rede, ele pode também vir a desvalorizar aquilo que é regional, aquilo que é muito peculiar de uma Unidade Educacional inserida talvez numa região mais carente, num bairro de elite e nós temos assim um diálogo, um direcionamento bastante unificado, padronizado e comum. Então, nem sempre responde. Esses direcionamentos, eles atingem algumas realidades.

Concluindo a análise da categoria “benefícios e desafios do trabalho em rede”, pode-se dizer que o fato de as diferenças socioeconômicas e culturais dos diversos contextos se somarem à complexidade de tantos outros desafios não pode ser motivo para a Rede eximir-se em atender às particularidades das escolas. Aqui, é pertinente a consideração de Amato Neto (2000) ao afirmar que o atual cenário exige gestores mais engajados, novas competências de gestão, adequadas ao contexto local e global, implicando diferentes habilidades para lidar com a imprevisibilidade e com aspectos que fogem da racionalidade organizacional. É natural que haja conflitos quando se fala em uma rede que integra pessoas, diferentes realidades e culturas, com propósitos e objetivos comuns. Todavia, segundo Wegner e Padula (2012), é na interação e no trabalho colaborativo que as diferenças se ajustam e se podem alcançar os resultados desejados.

Com relação à categoria “diálogo entre rede e unidade educacional”, ao questionar os participantes da pesquisa sobre a prática do diálogo entre a Rede e as escolas e como ele acontece, o Entrevistado 7 assegura o diálogo como uma prática na Rede:

É dialogado, nós temos processos e processos. Enfim, quando nós elaboramos todos esses processos como eu já disse, descrevemos, foi algo assim “cem por cento democrático”. Com a participação, avaliação periódica. E se escuta também algum processo que não está sendo a contento. Então vai se avaliando durante o ano, ajustando. Então, isso é feito muito coletivamente. Então, há muita escuta.

Essa posição, que enfatiza o exercício da participação e diálogo como uma prática recorrente na rede, opõe-se à da maioria dos respondentes da entrevista. Dos onze entrevistados, apenas esse participante trouxe um ponto de vista diverso dos demais. Em oposição, outros entrevistados declaram:

Olha, o diálogo existe assim talvez dentro da equipe da gestão. Com a gestão administrativa eu sinto que dá pra dialogar bem. Discutir, e até se consegue convencer. Com a gestão executiva também. Agora, a pedagógica é complicada, as pessoas se fecharam. E mandam tudo pronto. E assim, esse ano eu percebi que houve até uma melhora no sentido de ouvir e acolher algumas coisas. Não sei se foi um avanço no espaço. Até foi possível conversar, perguntar algumas coisas e sugerir. Mas isso tem que crescer muito, sinto que é um atraso não conseguir dialogar. (Entrevistado 6).

O participante esclarece que o diálogo existe dentro da equipe da gestão da Central e especifica a possibilidade de interagir com algumas gestões, ressaltando a dificuldade em dialogar, por exemplo, com a gestão pedagógica, mas faz uma ressalva, dizendo que houve certa evolução no sentido de se ouvir e a possibilidade de se conversar e sugerir, e acaba por considerar um atraso o fato de não se conseguir dialogar. Dessa forma, subentende-se que a predisposição para o diálogo na gestão da Rede não é uma atitude comum a todas as gestões. Já o Entrevistado 5 parece entender como diálogo a possibilidade de se expor um problema ou ideia, mas conclui que às vezes a solução vem pronta e não há acolhimento.

Eu coloco pela nossa unidade, não posso negar, existe um diálogo aberto, sim. Toda vez que a gente precisou, a gente falou, expôs as dificuldades. A gente pode falar. Só a dificuldade é fazer algum ajuste necessário para a Unidade Educacional. Na maioria dos casos, a situação, a solução já vem pronta. O diálogo até existe, mas não há acolhimento das dificuldades das Unidades. (Entrevistado 5).

O relato desse participante faz alusão a uma certa frustração, ou seja, parece que é escutado, mas não é entendido. De modo diferente, o Entrevistado 3 é enfático na sua afirmativa, explicando com exemplos:

Eu vou lhe provar que não existe diálogo, pelo simples fato de não se participar da análise de um livro didático que é adotado. De um livro que vai ser um material didático trabalhado pelo professor ao longo do Ensino Médio inteiro. E quando o livro tem repetidos erros e a gente fala todos os anos que o livro tem o erro e o erro continua acontecendo, não se escuta. Ainda que nós já tivemos algumas demandas ouvidas. Isso sim, já aconteceu, mas a partir de muita insistência, com uma análise documental do fato.

O relato destaca a dificuldade de se conseguir conversar sobre questões que dizem respeito à atuação do professor, exemplificando a adoção do livro didático e faz uma ressalva referente às solicitações da unidade educacional que foram atendidas. Pelo relato do entrevistado 3, fica nítido que a relação que se estabelece entre unidade e rede não é de diálogo e escuta, mas de processo de convencimento. Afinal, ao fim e ao cabo, o entrevistado afirma que, para conseguir ser acolhida uma demanda da unidade, é necessário “provar”, “convencer”, documentar, o que desgasta e fragiliza gradativamente a relação e o sentimento de confiança dos profissionais que atuam nas unidades. Concorre para esse entendimento o relato do Entrevistado 2:

A primeira vez que eu achei que a gente ia ter um diálogo na reunião, ia se discutir o porquê de se adotar um livro na Educação Infantil. E aí eu percebi que já existia a negociação feita com a editora e nós não tínhamos como discutir quando a gente entrou na reunião, porque já haviam escolhido e decidido sobre a adoção do livro. Era apenas para comunicar. Então, ali que eu fui me dando conta de que as coisas, elas não eram tão dialogadas. Comunicar não é dialogar. Mas, ao mesmo tempo, ir para Curitiba e receber as coisas já prontas sem dialogar, daí eu digo que é a fragilidade da rede.

Dessa forma, esse participante demonstra decepção na sua expectativa em relação ao diálogo e à participação em decisões que dizem respeito à prática pedagógica, destacando que há uma comunicação das decisões e que

comunicar não significa dialogar. Um outro participante amplia essa compreensão:

Então, o diálogo, eu percebo que na Rede ele é um monólogo. Você fala, a pessoa parece que escuta, mas não entende, é muito autocentrado, e também em solução de problema, no que já está posto pela Rede, pergunta e resposta. É uma comunicação de coisas, situações, decisões, mas não há um diálogo. Digamos onde você ouve, você pondera, você troca ideia e chega a uma solução junto, mas da Rede a solução vem pronta e ainda com um protocolo a ser seguido. (Entrevistado 9).

Esse discurso traz um entendimento de que diálogo não é “monólogo”, não é apenas “comunicação” de decisões, mas deve ser a possibilidade de se ouvir e falar, trocar ideias, construir juntos uma solução e por isso, essa não pode vir pronta. O discurso revela ainda que as decisões são comunicadas e não há um diálogo. Porém, em contraposição a essa fala, o Entrevistado 7 declara:

Nenhuma tomada de decisão é uma surpresa pras Unidades, porque ela é fruto de uma caminhada do ano. Então, por exemplo, para a mudança da proposta pedagógica, foram enviadas partes pras Unidades e teve a participação de membros na escrita dos textos. Então é um processo que a gente vem crescendo. Uma abertura no sentido gradativo.

Essa fala acentua o aspecto participativo, tencionando dizer que todas as decisões são discutidas, são do conhecimento de todos os envolvidos, e que as decisões são construídas em conjunto. Já o Entrevistado 2 primeiramente reforça a declaração de que algumas decisões são fruto de uma caminhada, mas depois levanta uma crítica sobre a metodologia de trabalho com os colaboradores que não oportuniza o diálogo e a participação no processo de construção.

Tem coisas que a gente percebe que é de uma caminhada. Vou dar um exemplo, da proposta pedagógica que agora pra 2021 a gente vai ter a mudança. A ideia de dividir os textos para serem escritos pelos profissionais das escolas não é ruim, mas a forma como se faz, como se trabalha conosco, não nos permite uma discussão e reflexão crítica. Cada profissional escrever sobre os diferentes níveis de ensino sem dialogar sobre, eu não considero coerente na construção de uma proposta pedagógica. Mas a gestão entende que isso é um processo democrático na construção da proposta pedagógica. (Entrevistado 2).

O entrevistado comenta sobre o processo de implementação da proposta pedagógica, considerando incoerente o fato de não se permitir uma discussão conjunta dos atores, durante a escrita dos temas da proposta. O Entrevistado 3 converge para essa visão.

Pra não mentir, foi a primeira vez que nós hoje, esse ano aqui, nós pudemos participar de um processo de construção daquele que viria a ser o referencial para as temáticas do Novo Ensino Médio no ano que vem. Sabemos que os professores do Paraná também fizeram, mas nada foi compartilhado. [...] quem é que vai fazer essa inclusão. Então, se o objetivo era que se criasse algo, em uma construção em conjunto, nós devíamos ter dado continuidade. É uma postura unilateral. Nós somos aplicadores, meros executores.

Essa fala também manifesta um estranhamento em relação a um processo de construção conjunta inacabada e que traz certa frustração aos atores. Essa postura é entendida pelo participante como unilateral, pois configura-se apenas como um ensaio de diálogo, em que há apenas a degustação da troca de ideias e não se consuma na construção de um projeto coletivo e dialogado. Nesse contexto, é pertinente lembrar que a participação tem vários níveis a serem alcançados. Segundo Gandin (2001), o primeiro deles é a colaboração, no qual as pessoas são chamadas a participar com seu trabalho para atingir os objetivos propostos pela gestão; o segundo nível vai além da colaboração, os atores são convidados a participar das decisões. O autor acautela que é preciso valorizar os ensaios de participação, mas não inibir o avanço para níveis de maior corresponsabilidade na participação.

Alguns entrevistados também destacaram que, na unidade educacional, há uma interação e escuta, diferente da postura da Rede em relação ao diálogo. Nas palavras do Entrevistado 11:

Existe dois parâmetros, uma é a abertura da Unidade, aqui nós somos ouvidos nas nossas necessidades e propostas, construímos juntos. Mas outra é a postura da gestão da Rede, é outra instância, recebemos as propostas prontas, e ainda não temos espaço para discutir, dialogar e essa postura de cumpra-se não combina com educação e com professor [...].

Para a maioria dos entrevistados, é motivo de descontentamento o limitado espaço para o diálogo com a Rede e alguns, de forma mais enfática, afirmam não haver diálogo. Já outros apontam a falta de escuta e a necessidade

de se construir uma atitude mais empática desde a gestão da central com todos os atores. Ficou evidente certa deficiência no diálogo, entendido como conexão e escuta para o acordo de diferentes posições frente às propostas da Rede. Nesse contexto, é pertinente trazer o pensamento de Lück (2002), quando sugere aos gestores a empatia e o diálogo como caminho para se construir a integração e motivar a aproximação e participação dos atores nas instituições.

Em síntese, a rede é uma organização plural, portanto o diálogo é o caminho a ser percorrido e o mais adequado para se reconhecer o que sempre deve ser assegurado e respeitado em uma instituição, o que vai além de um acordo ocasional. Coloca-se em evidência o valor da pessoa, do profissional, os valores e princípios institucionais e o projeto educacional. Conforme Balbinot (2015), é preciso fazer referência a um diálogo que vai se construindo, pautado no respeito à pessoa e às diferenças, com perspectivas variadas, contribuições de diversos conhecimentos e pontos de vista a partir dos contextos em que as escolas estão inseridas.

Em relação à categoria “autonomia e centralização”, buscou-se inicialmente perceber, na visão dos participantes, o que está mais presente na forma de gerir: o controle ou a autonomia no trabalho. O Entrevistado 7 explica que coexiste o controle e a autonomia na gestão da Rede, dizendo: “As gestões, administrativa, RH, TI, trabalham numa linha mais de controle, já outras têm aspectos de maior autonomia, embora também tenham muitos processos e procedimentos a serem seguidos e depende do perfil do gestor.” A maioria dos entrevistados indica em seus relatos a percepção de uma postura de controle, citando a grande quantidade de relatórios e formulários a serem preenchidos e enviados, procedimentos a serem seguidos, a elaboração de planejamentos, dentre as exigências da rede. A fala do Entrevistado 4 traz vários elementos que ilustram esse ponto de vista.

Sem dúvida, na rede é o controle, prevalece sempre a questão do controle sobre tudo o que a gente faz. Inclusive os nossos planejamentos são feitos no OneDrive porque eles têm acesso para ver se estamos preenchendo as tabelas, e depois tem os simulados, prova única para conferir se seguimos todos os objetos de estudo. Todos os atendimentos que a gente faz com pais também nós recebemos um formulário pronto, um modelo de ata com as questões que deverão ser descritas, conversa com os professores, vice-direção, reunião de serviços. Tudo fica registrado, tem documentos que são digitalizados e enviados pra rede. As formações que a gente faz,

muitas vezes nós temos que, além de estudar, ler textos, debater ideias, fazer registros que devemos para envio. Somos muito cobrados, controlados, mas nada que qualifique o nosso trabalho.

Esse relato retrata características de um modo de gestão que centraliza seus processos e suas ações, usando mecanismos de controle e, que, conforme o entrevistado, não contribuem para qualificar o trabalho. A expressiva maioria dos participantes corrobora o ponto de vista desse relato e manifesta certo desconforto, pois considera o quanto o modo de gerir pode dificultar o exercício da autonomia dos profissionais no desenvolvimento de suas atividades. O Entrevistado 9 traz uma problemática em seu discurso, dizendo:

[...] ainda que o trabalho em rede exija, para sua melhor organização, a padronização de processos, normas e documentos, mas isso por si só não garante a unidade, a identidade da Rede e a qualidade dos serviços. Eu vejo que o jeito de gerir precisa ser questionado; eu pergunto qual identidade, a identidade supõe autonomia individual, se a Rede é constituída de pessoas, profissionais? Qual unidade, se as pessoas não são ouvidas e não são integradas ao processo de construção de propostas, apenas executam? De qual qualidade está se falando? Que jovem queremos formar para a sociedade?

Esse discurso avalia algumas características de um modo de gestão que centraliza os seus processos e suas ações e, à vista disso, utiliza diversos instrumentos de controle para manutenção e garantia da unidade, da identidade e da qualidade do serviço educacional. Em oposição a esses questionamentos, Balestrin e Verschoore (2008) propõem uma outra forma de gestão, que confere significado e sentido no trabalho em rede pela identificação da interconexão dos nós ou os atores individuais, melhor dizendo, o trabalho colaborativo, integrado e participativo, características assinaladas em vários estudos sobre o trabalho em rede. Dos 11 entrevistados, três ressaltam como aspectos positivos a padronização de processos, a metodologia e o acesso aos mesmos conteúdos de aprendizagem na formação dos educadores. Por outro lado, a maioria dos entrevistados convergem para o entendimento de que, na Rede, a uniformização em decorrência da centralização não promove a autonomia dos atores. Um dos participantes declara: “[...] há ensaios que incentivam a iniciativa e participação, porém é a centralização que se evidencia”. (Entrevistado 8). Já o Entrevistado 7 considera que para unificar é preciso padronizar.

[...] pra gente unificar, a gente tem que padronizar, uniformizar de princípio. Quando as pessoas entenderam esses padrões e a forma de agir, aí você pode dar liberdade pra elas optarem. Depois de um tempo, aprendem e criam o hábito, então se pode dar a liberdade de criar em cima da proposta.

Nessa declaração o entrevistado acena para um primeiro momento da Rede, em que, na óptica desse profissional, se fazia necessária uma padronização para uniformizar, a qual supõe treinamentos para assimilação de formas de agir. Todavia, mais de uma década já foi percorrida e, ao que tudo indica, um longo tempo de uniformização foi vivido. Assim, é válido refletir sobre o quanto esse modo de operar em Rede tem (ou não) contribuído para o desenvolvimento da criatividade e da proatividade dos atores escolares. O participante 1 considera a excessiva padronização como um ponto adverso para as escolas:

[...] um ponto negativo são os processos, os planejamentos vêm padronizados ou melhor, engessados e todo mundo tem que seguir da mesma forma e ao mesmo tempo, se torna pesado. Isso não é bom porque nós trabalhamos em um contexto que tem suas peculiaridades (...), enfim, parece que a gestão da Rede não acredita que somos capazes de pensar e construir um planejamento. (Entrevistado 1).

Esses temas foram levantados por 10 dos 11 participantes da pesquisa e são vistos como um ponto crítico da Rede, que, em nome da unidade, da manutenção do padrão e da qualidade, acaba dificultando o trabalho de algumas escolas, além de manifestarem o sentimento de uma certa depreciação a toda uma equipe de profissionais das escolas. O planejamento padronizado para todas as escolas e os livros didáticos escolhidos pela gestão pedagógica da rede são alguns dos elementos citados pelos entrevistados que apontam essa uniformização como um impedimento para a autonomia, que não incentiva um trabalho autoral dos profissionais, além de não levar em conta o contexto em que as escolas estão inseridas.

Nessa perspectiva, outro respondente manifesta preocupação: “[...] tenho medo desse modelo fábrica, da passividade, um trabalho segmentado, que não temos consciência do todo, não nos dá autonomia. Qual o compromisso com a transformação da sociedade?”. Frente a isso, o temor é sensato, pois professor passivo não contribui com a formação de jovens críticos e proativos, afinal, conforme Freire (1996), somente o educador com reflexão crítica considera a

voz ativa dos alunos e pode conduzi-los a uma maior autonomia e emancipação, capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la.

Porém, quando se trata do âmbito interno das unidades, alguns participantes consideram que há uma reflexão e esforço da gestão da escola em filtrar orientações e adequar propostas conforme a realidade, como, por exemplo, relata o Entrevistado 2: “Dentro da unidade, sim, porque tenho a possibilidade de dialogar, propor e construir junto e até mesmo filtrar e adequar as propostas da Rede conforme as nossas demandas.” Alguns entrevistados mencionam que autonomia implica o respeito à individualidade e a oportunidade de participação. Essa declaração conflui para Barroso (1996), quando este reitera que a autonomia do indivíduo se desenvolve na responsabilidade do trabalho coletivo e nas ações do cotidiano da escola.

Os participantes também foram questionados sobre como acontece a formação para a cidadania, e alguns discutiram a questão do respeito pelo profissional, pois avaliam que o excesso de determinações já elencadas anteriormente, além de limitar as suas práticas, também pode não contribuir para o desenvolvimento profissional e dificultar um trabalho mais autoral na Unidade Educacional. Dessa forma, foram levantados vários questionamentos:

Eu entendo que a formação para a cidadania requer autonomia: qual a autonomia dos profissionais? A nossa proposta tem como compromisso a formação para a cidadania. Mas é preciso permitir que o profissional pense, reflita, questione, estimular a proatividade, o protagonismo e nós não temos espaços para iniciativas em relação à rede. Tem de começar a partir da gestão da rede com as escolas. Se nos tratam como executores, a rede não nos permite autonomia, como formar para a cidadania? O movimento da rede com os profissionais não contribui para autonomia do profissional e na formação da cidadania. (Entrevistado 9).

As considerações e os questionamentos dessa fala fazem alusão a todos os processos e determinações decorrentes da gestão da Rede e que, segundo o entrevistado, não abrem espaço para a participação, dificultando um trabalho autoral do professor e a formação de indivíduos emancipados, críticos e atuantes na sociedade. Nessa perspectiva, Martins (2002) pondera que a participação dos atores implica a possibilidade de construção de mecanismos para compartilhar o poder. Aliás, a cidadania envolve justamente compartilhamento de poder e

participação. Porém, o entrevistado 6 faz uma ressalva e afirma que os planejamentos dão abertura para se trabalhar a formação para a cidadania, como tema transversal. Alguns participantes também citam os movimentos e as ações solidárias que são coordenados pela Gestão de Pastoral Escolar da Rede e das Unidades Educacionais. O Entrevistado 3 faz um destaque aos projetos que são desenvolvidos em uma escola com os alunos de 9º ano e Ensino Médio:

Eu entendo que cidadania tem a ver com diálogo, participação, respeito, direitos humanos e corresponsabilidade, colocar o conhecimento em prol da melhoria da vida em sociedade. Digo, aqui em nossa escola, temos espaço para dialogar e participar num trabalho colaborativo. Somos estimulados a criar e propor. Os professores estimulam os alunos a participarem de grupos de pesquisa, humanidades - projeto Despertos, eu considero um grande programa de formação de cidadãos, porque, além da pesquisa, do conhecimento, incentiva ações concretas que contribuíram com a comunidade do nosso entorno, Aldeia Indígena do Pará, Escola do Povo em Mocambique, e outros que resgatam e valorizam as culturas regionais. E acredito que dessa forma a nossa equipe faz um esforço para contribuir na formação de cidadãos, mesmo em meio a tantos fatores limitadores do nosso planejamento.

O relato traz um entendimento sobre cidadania e reforça o quanto a abertura ao diálogo e a participação no espaço escolar podem promover a proatividade dos atores e contribuir na formação de cidadãos, além de ser uma ação a ser empreendida de forma coletiva em prol da formação dos alunos. Nessa perspectiva, Lück (2009, p. 71) sugere uma gestão participativa que proporciona espaços e vivências propícias ao desenvolvimento e exercício da cidadania. Outro ponto mencionado pela maioria dos entrevistados refere-se ao modo centralizado da rede gerenciar os processos, que, além de gerar grandes desafios para as unidades, também não contribui para o fortalecimento da identidade da escola com seu contexto. A fala do Entrevistado 2 evidencia essa ideia:

Eu não consigo perceber ações que respeitam a identidade de nossa escola. Vejo, sim, que houve um grande esforço da rede em tentar considerar algumas singularidades da nossa escola, por exemplo, alguns eventos culturais da nossa região. Mas a rede insistia que as escolas deviam fazer um projeto igual. O Projeto 2020 foi isso, um jeito de todos fazerem a mesma coisa. Eu sugiro flexibilidade.

Esse relato expressa a percepção de que a Rede não realiza ações que

fortalecem diretamente a identidade das escolas, mas ressalva que existe um esforço da Rede em permitir a realização de algumas ações específicas da escola. Por sua vez, o Entrevistado 3 reforça a falta de abertura para iniciativas das escolas:

Eu acredito que [...] os processos organizados pela gestão da rede, sem diálogo com os professores das diversas realidades, sem espaço para se inserir as especificidades do estado, do município, como prevê a BNCC, isso fragiliza a identidade da Unidade Educacional e não coloca a escola em diálogo com o seu contexto [...] Pra falar claro, parece uma produção em série do século XIX, em que professores isolados, em contextos diferentes, cumpriam programas iguais, que era para manter a disciplina e o controle. Estamos em outros tempos. (Entrevistado 3)

Conforme esse entrevistado, pelo fato de a gestão da rede organizar todos os processos, estes não contemplam os diversos contextos pela falta de diálogo com os atores e, portanto, não contribuem para o fortalecimento da identidade das escolas. O participante é enfático ao mencionar a “produção em série” do século XIX, sinalizando que há uma uniformização que não promove a autonomia dos indivíduos. O Entrevistado 6 comenta sobre a impossibilidade de executar todas as tarefas solicitadas pela Gestão: “Não dá pra fazer tudo e exatamente o que mandam, desconhecem a realidade. Temos que ter sensibilidade, para não perdermos a credibilidade e desencantar nossos profissionais. Quando só se executa, não há realização.” O discurso também adverte que “aquele que obedece”, no caso o gestor da unidade educacional, deve ser também “aquele que sabe” pensar e agir em diálogo com seu contexto, para responder às suas necessidades e aplicar o que consegue adaptar ao seu público. O currículo tradicional é por natureza uniformizador, mas a proposta da Rede tem um objetivo socializador, e essa dimensão supõe o desenvolvimento da autonomia, que é uma atitude que responsabiliza o gestor a assumir uma postura crítica, no sentido de buscar diferentes percursos que dialoguem com os contextos dos aprendentes.

Concluindo a análise da “autonomia e centralização”, é importante ressaltar que muitos dos elementos abordados nessa categoria, por outras palavras, já foram listados em pelo menos duas categorias analisadas anteriormente. Desse modo, evidenciam o quanto o modo de gestão e coordenação dos processos toca a individualidade e a autonomia dos

profissionais. É sugestiva aqui a consideração de Barroso (2004), quando, ao falar de autonomia construída, sugere a promoção de uma cultura colaborativa e de participação entre todos os atores no ambiente escolar para se desenvolver diferentes formas de liderança individuais e coletivas e atender à dimensão social da ação educativa. Alguns participantes da pesquisa também indicaram a necessidade de se ponderar sobre quais são as atitudes e os processos que realmente importam num itinerário educativo que tem o propósito de formar cidadãos e contribuir para uma sociedade melhor e sugerem alargar espaços de diálogo e de participação mais efetiva dos educadores para um trabalho conjunto. Essa compreensão converge com o entendimento de Martins (2002, p. 210), que considera o processo participativo como sendo constituído por uma dinâmica individual e coletiva que atua de forma simultânea, reforçando que a participação é altamente positiva quando há um desejo dos atores em envolver-se em uma tarefa coletiva.

A respeito da categoria “o paradoxo carisma e sustentabilidade”, os participantes da pesquisa primeiramente foram questionados acerca de como a Rede e a escola comungam do carisma cleliano no dia a dia. As respostas foram unânimes em afirmar que o carisma cleliano atravessa todas as ações das escolas. O Entrevistado 11 afirma: “Sem dúvida a presença do carisma de Madre Clélia e a Espiritualidade do Sagrado Coração de Jesus é o nosso diferencial identitário, na rede e na escola.” O Entrevistado 5 complementa:

Os momentos de oração diária, as intervenções da pastoral em sala de aula, as formações, os retiros, envolvimento das famílias e tantas ações concretas que nos movem em direção aos outros, só nos fortalecem espiritualmente e nos faz empreender um trabalho educativo que tanto contribui na formação de nossos alunos e de toda a nossa comunidade educativa. Entendo que essa é uma forma de sustentar a continuidade do nosso carisma.

Os argumentos desse relato vêm reforçar o quanto o carisma cleliano perpassa a ação educativa na Rede e nas Unidades Educacionais. Da mesma forma, o Entrevistado 3 reitera a importância da formação e da vivência do carisma cleliano nas escolas.

(...) a gente não pode esquecer o quanto é importante para nós e para os educandos dispor um espaço de formação na espiritualidade e vivência do carisma cleliano. Em meio à escassez do tempo para cumprir os planejamentos e outras demandas, é um desafio proporcionar aos alunos dias de formação e convivência, mas é o que faz toda diferença em nossa educação. Entendo que a nossa educação é Cleliana e é isso que dá a continuidade do carisma cleliano, a formação nos valores e vivência.

Nesse discurso, emerge a necessidade de se priorizar a formação dos educadores e educandos na instituição, bem como o cuidado em garantir, no planejamento, espaços formativos para toda a comunidade educativa. O entrevistado reforça que a espiritualidade e vivência de valores é parte integrante da educação cleliana. Essa abordagem converge com a visão de Balbinot (2015, p. 31), quando afirma que a gestão da escola cumpre seu propósito quando consegue traduzir, nos seus processos, o encontro do movimento das habilidades humanas com a dimensão espiritual da pessoa.

O Entrevistado 4 ressalta: “(...) realizamos bons projetos, mas precisamos sair da teoria das culturas e oportunizar vivências com a diversidade. Furar um pouco a bolha que eles às vezes estão inseridos socialmente para minimizar o preconceito (...)” Um outro respondente, declara: “A nossa escola tem consciência de ser detentora e guardiã de um tesouro de sabedoria, os valores do Evangelho e o carisma cleliano, mas precisamos ousar mais na inserção na realidade.” Nesse contexto, Balbinot (2015) recorda que a educação integral nas escolas católicas precisa estar comprometida com o respeito à diversidade, visto que a “confessionalidade” como fruto de um carisma deve se expressar nas relações do cotidiano da escola.

Outra questão levantada para discutir a categoria “paradoxo carisma e sustentabilidade” foi como a rede e a escola lidam com as demandas eventualmente concorrentes do carisma e a sustentabilidade financeira. Nessa perspectiva, alguns entrevistados ponderam que garantir a sustentabilidade financeira da instituição é objetivo para qualquer organização sem fins lucrativos, porque entendem que esse equilíbrio permite custear as atividades, além do suporte para a continuidade à missão. Nessa perspectiva, o entrevistado 6 declara:

[...] penso que a sustentabilidade financeira realmente é um paradoxo e um desafio e, em nossa escola, não deve ser diferente. Ser sustentável é promover a sustentabilidade do outro; ao mesmo tempo, é um todo que deve ser olhado, é o individual e o coletivo, o pessoal e o social. Penso que viver o carisma é complexo, mas é uma responsabilidade que se impõe à Rede e ao nosso colégio para se diferenciar de qualquer empresa de educação.

Frente a um cenário atual tão adverso, conjugar a prática do carisma cleliano e a sustentabilidade financeira parece não ser uma tarefa fácil, exige coragem e ousadia para sustentar uma conduta coerente que atenda ao mercado e aos apelos do carisma. Todavia, é a responsabilidade que se impõe para que a organização possa se distinguir de qualquer empresa de educação. Nessa temática, os entrevistados percebem que há uma preocupação da gestão da rede e da escola em manter o equilíbrio financeiro das escolas em meio à complexidade do cenário econômico e aos desafios do mercado da educação, como declara o entrevistado 3:

(...) em um cenário tão conturbado mundial e mais precisamente nacional, a sustentabilidade financeira é um dos grandes desafios para as organizações em geral. Como atravessar a turbulenta tempestade sem deixar o barco afundar, essa é uma das questões enfrentadas pelos gestores do segmento educacional, principalmente nós das escolas confessionais, que temos de zelar pela continuidade das obras pastorais do carisma.

É sabido que, em meio à complexidade do cenário econômico, manter o equilíbrio financeiro das instituições é um dos grandes desafios para os gestores frente ao compromisso de atender às demandas das famílias no contexto local e também subsidiar as obras de pastorais sociais. Já o respondente 9 traz a formação de gestores como uma estratégia da rede no enfrentamento de crise:

Eu vejo que a rede nos últimos anos tem investido em cursos de formação para as gestoras, porém eu acho que ainda é um grande desafio para o diretor da escola manter a qualidade de ensino, o compromisso do carisma de acolher a todos, a manutenção de obras sociais, que tem um custo considerável para as escolas e para a mantenedora e ainda manter a mensalidade no valor acessível, sem perder de vista as exigências do mercado.

O relato evidencia a percepção do entrevistado no que diz respeito ao empenho da rede desde a formação da gestão para administrar uma escola frente aos desafios do mercado. Em relação a esse tema, Murad (2007) indica

que algumas organizações religiosas necessitam desenvolver maior profissionalismo no seu trabalho de gerenciamento para que consigam conciliar seus valores com a eficácia necessária. Num contexto pandêmico, o desafio se alarga, surge a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades de gerenciamento em tempos de crise, ampliação nas aquisições tecnológicas, investimento na formação dos profissionais, além da necessidade de aprimorar currículos para pautar-se nas diretrizes da BNCC/2018 de modo a tornar a instituição sustentável, com um serviço educacional de qualidade. Nessa perspectiva, o entrevistado 6 sugere:

(...) diante desse cenário desafiador, é preciso uma administração mais austera, com redução e corte de despesas, redução de investimentos em imobilizado, e outras ações para manter a saúde financeira da instituição e para que a missão possa prosseguir, preservando uma educação de qualidade. Sinto que precisamos aprender a otimizar mais os recursos de todos os gêneros, isso é fundamental nesse processo de sobrevivência e continuidade da missão.

O respondente recomenda uma administração mais sóbria na redução de despesas e o aprendizado na otimização de recursos com o objetivo de manter a saúde financeira e garantir a missão institucional. É evidente que, somando-se a esses desafios, há também um conflito frente às exigências do mercado, pois a manutenção da missão do carisma depende de uma estrutura, e essa é subsidiada pelos recursos financeiros, mas aos poucos esse conflito vai sendo superado. O Entrevistado 3 traz uma ideia que reforça essa compreensão:

Acho que, em relação ao carisma e sustentabilidade, ele pode ser percebido na concessão das bolsas que vai além da filantropia, além dos descontos que são conferidos às famílias em necessidade. E tivemos também os descontos financeiros que foram disponibilizados num olhar mais atento neste tempo de pandemia. As escolas sociais também são um exemplo disso, apesar de serem um modelo financeiramente insustentável. A nossa escola e a rede têm esse compromisso de manter a qualidade educacional e ainda subsidiar outras obras da missão. Entendo que ainda estamos conseguindo uma sustentabilidade financeira e respondendo ao carisma numa perspectiva social e de evangelização, mesmo com uma redução da receita nos últimos anos.

No entendimento desse respondente, a escola acolhe alunos em situação de vulnerabilidade financeira que superam o que é exigido pela Lei da Filantropia e ressalta que a instituição tem uma sustentabilidade financeira e

ainda consegue subsidiar outras obras da missão do carisma. Desse modo, pode-se dizer que a Rede Sagrado vem se "reinventando" e buscando meios de manter um padrão de qualidade, de forma economicamente sustentável e coerente com o carisma fundacional e com a expectativa que a Igreja Católica tem com relação a essas organizações.

Resumindo a categoria "paradoxo carisma e sustentabilidade", ainda que os discursos dos respondentes não tenham indicado um grande dilema nessa temática, é oportuna a consideração de Motta (1979, p. 10) ao afirmar que há sempre um dilema entre o compromisso com o carisma e as demandas do mercado. Na fala dos respondentes, há uma preocupação face ao cenário econômico, que aponta para os riscos de redução de receitas, o que requer uma gestão mais atenta e estratégica para gerir esses desafios. No atual cenário, ser sustentável ou autossustentável passou a ser um desafio e um imperativo para a gestão das organizações em geral, a partir da lógica de gerenciamento profissionalizado de não apenas mobilizar meios e recursos, mas buscar a geração de recursos próprios para manter suas atividades. Dessa maneira, investir na formação de gestores, manter o diálogo com as diferentes escolas integrantes da rede, socializar a discussão de metas e indicadores do planejamento estratégico são algumas condutas estratégicas que favorecem a tomada de decisões mais assertivas no gerenciamento da instituição em tempo de crise.

Nas entrevistas, os participantes apresentaram algumas sugestões que emergiram nas diferentes categorias e que poderão ser adotadas pela gestão da escola e da rede. Importante salientar que os respondentes da pesquisa foram consonantes na maioria das sugestões apresentadas.

- 1- promover espaços de diálogo e troca de experiência durante os encontros de formação e em momentos de discutir sobre mudanças de planejamento, proposta pedagógica, processo avaliativo, escolha de livro didático e outras ações;
- 2- conceder maior flexibilidade ao planejamento para atender às diferenças locais das escolas;
- 3- atribuir autonomia à equipe de profissionais das escolas para desenvolver seus projetos em diálogo com o seu contexto;

- 4- construir propostas de forma coletiva para que os atores se sintam parte do processo e não apenas executores;
- 5- valorizar a capacitação profissional dos colaboradores, inclusive integrando-os em tarefas coletivas;
- 6- descentralizar e desburocratizar os processos para contribuir na promoção de lideranças mais propositivas com maior envolvimento dos atores.

Essas sugestões convergem com o entendimento de Libâneo (2003), que recomenda o diálogo, a autonomia, a flexibilidade e a corresponsabilidade, como eixos norteadores para a viabilizar práticas de diferenciação no contexto da gestão da instituição. Considerando as sugestões oferecidas pelos participantes, é importante destacar que o diálogo e a escuta são aspectos persistentes nos depoimentos dos entrevistados, sugerindo maior empatia por parte dos gestores da Rede, em prol da construção de uma gestão mais colaborativa, que acolha e valorize as singularidades de cada Unidade.

### 5.3 RECOMENDAÇÕES

A partir do estudo realizado, dos obstáculos e das expectativas indicados durante o processo de pesquisa e da análise dos dados coletados, foi possível apontar algumas proposições, que, do ponto de vista da pesquisadora, são sugestões compatíveis com um trabalho em rede e propiciariam a participação, a autonomia dos atores e, por conseguinte, o respeito às identidades. Dessa forma, as sugestões foram sintetizadas nas seguintes ações:

#### **Consolidação da educação Cleliana como propulsora de processos participativos de gestão educacional**

Para Madre Clélia, o conceito de educação é o mesmo apresentado pela atual doutrina da Igreja e expresso na mensagem evangélica: educação é obra de amor, é promover o ser humano na sua totalidade, pautado no propósito do desenvolvimento da pessoa nas dimensões cognitiva, psicossocial e espiritual. (FARIAS, 1990). Essa educação está ancorada nos princípios éticos e religiosos, no incentivo à aquisição e vivência de valores, contribuindo na integração da personalidade que capacita o ser humano a atuar em sociedade com respeito aos seus semelhantes. Nessa perspectiva, é pertinente a discussão de Libâneo

(2003) e Gadotti (2002), quando afirmam que a educação não se limita ao ensino, mas implica, nas inter-relações, uma concepção de mundo fundada em ideais e valores morais e políticos que se traduzem em compromisso com o outro frente aos desafios sociais. Assim, é imprescindível entender a educação como um todo e para um todo. Nessa direção, a educação Cleliana, comprometida com a completude da pessoa, pode-se dizer que inspira uma prática educativa mais altruísta e participativa, que promova a colaboração, a autonomia e integre o conhecimento ao compromisso com a transformação da sociedade, orientada para a emancipação do ser humano. Essa concepção de educação converge com o conceito de rede que evoca envolvimento dos atores das instituições, a cooperação e trabalho coletivo e, da mesma forma, com o princípio democrático discutido por Lück (2009), que compreende a participação, a autonomia e o trabalho colaborativo. Dessa forma, sugere-se que a vivência de princípios democráticos deva integrar todos os atores da instituição, mas principalmente ser garantido pela gestão da Rede e gestão das escolas. Não se entenda aqui ausência de normas, de organização ou de hierarquia de lideranças, mas trate-se de uma visão interdependente e colaborativa entre os gestores da rede e os gestores das escolas e, em decorrência, com todos os atores que integram as unidades educacionais. Sugere-se, ainda, que as gestões promovam práticas de coliderança, compartilhando desafios e responsabilidades, espaços de ação, de envolvimento e participação dos integrantes da Rede, como condição para viabilizar uma gestão mais compartilhada e uma educação Cleliana em constante melhoria de qualidade, respondendo às diferenças dos territórios dos aprendentes.

### **Desenvolvimento de lideranças**

Frente a um cenário educacional em mudança e que enfrenta desafios cada vez mais complexos, o desenvolvimento de lideranças das unidades educacionais da Rede Sagrado se faz necessária, a partir do pressuposto de que o conhecimento amplia possibilidades e perspectivas numa organização. A aprendizagem de novos conceitos pode contribuir para integrar e promover a inovação, além de aprimorar competências e incentivar o crescimento da autonomia e proatividade dos profissionais que estão nas escolas e têm papel estratégico na formação de seus pares.

Entre os grandes empreendimentos de uma organização educacional, o mais importante é a qualidade do ensino e da aprendizagem que se constrói no cotidiano do espaço escolar. Na atual conjuntura, a mudança e a inovação são imperativos para a escola, e, ao pensarmos em uma rede de escolas confessional, ou a escola muda, ou pode se tornar uma instituição irrelevante no cenário educacional. Então, é preciso mobilizar os gestores a desenvolverem suas habilidades e engajá-los numa cultura aprendente e de participação, convencendo-os de sua importância, do lugar que ocupam e a diferença que podem promover, a partir do conhecimento e do comprometimento com o carisma, fortalecendo o trabalho em rede. Sobre o engajamento dos gestores no movimento de mudança, Estevão (1994) considera que a iniciativa da mudança e inovação na organização está relacionada com a distribuição do poder. Portanto, o desenvolvimento de lideranças com foco no conhecimento e no engajamento contribui para a formação de profissionais mais propositivos e comprometidos com seus pares. Nessa perspectiva, sugere-se às Gestões Executiva, Administrativa e Pedagógica da Rede Sagrado: a) mudar o enfoque nos encontros de formação a fim de oferecer estudos para além dos processos administrativos e pedagógicos, em diversas temáticas, tendo como cenário o contexto educacional em sua totalidade; b) adotar novas práticas para aprofundar os conhecimentos de forma a criar sinergia entre os envolvidos e avançar em direção à inovação e o desenvolvimento da autonomia e proatividade dos gestores; c) tornar conhecido o planejamento estratégico da Rede e planos de ação das gestões da central da Rede; d) conceder espaço para que os gestores expressem as demandas das escolas e ainda participem de processos de decisões sobre a implementação de novos projetos, dentre outras ações que emergem durante o ano. Destarte, acredita-se que a gestão da Rede contribuirá para que os gestores desenvolvam estratégias que respondam com mais assertividade às demandas internas e externas de suas escolas.

### **Formação de educadores**

O investimento na formação de educadores proativos, autônomos e criativos, incluindo o desenvolvimento de competências para o trabalho em rede, que pressupõe a cooperação entre os atores, é considerado pela pesquisadora

como um requisito para que os profissionais possam contribuir de forma mais eficaz na formação para a cidadania.

Esse investimento na formação é outra ação de suma importância, visto que o professor é a figura que exerce maior impacto no desempenho dos alunos, o que torna imprescindível a aposta no desenvolvimento de múltiplas habilidades por meio do contato com diferentes tópicos, análise e reflexão sobre o contexto sociocultural da sociedade hodierna, que vão além dos processos pedagógicos. É inegável que se realizam muitos encontros de estudos, mas sempre com muitos conteúdos e propostas já formatadas e quase não há espaços para a escuta e debate sobre os temas. Desse modo, recomenda-se à gestão executiva e pedagógica da Rede Sagrado uma renovação no enfoque da formação continuada dos educadores: a) conceber essa formação situada no paradigma da complexidade, estudar a realidade de forma conectada, respeitando a sua natureza holística e contextual, porque essa formação precisa integrar tempos, conteúdos, práticas, conjunturas e atores; b) incrementar de forma sistêmica em nível de unidade local, regional e de Rede, propiciando o trabalho em equipe, o exercício da aprendizagem colaborativa e do debate, viabilizando, assim, a participação, a iniciativa, e o desenvolvimento da autonomia; ações que contribuem para o fortalecimento do trabalho em rede; c) propiciar maior abertura para o diálogo em nível horizontal, troca de experiências, criando um clima colaborativo para que os profissionais possam expressar as demandas dos seus educandos, participar no processo de escolha de material didático, conhecer e opinar sobre a implementação de processos avaliativos, planejamento e projetos de aprendizagem. Dessa forma, acredita-se contribuir na formação de profissionais mais proativos, que possam incentivar a autonomia nos processos de ensinar e aprender, buscando estratégias mais cooperativas que favoreçam o envolvimento e a iniciativa dos estudantes.

### **Autonomia e responsabilização**

A atribuição de maior autonomia e responsabilização aos profissionais das escolas possibilita responder às demandas dos diferentes contextos. É uma proposta desafiadora frente ao perfil atual da Rede, mas um caminho possível de ser construído, que demanda maior flexibilização de todas as gestões. Ao se propor “autonomia e responsabilização” em uma organização complexa,

compreende-se que essa autonomia é sempre relativa e relacional (BARROSO, 1996), pois demanda uma relação de interdependência, já que a responsabilização é decorrente de um processo de autonomia, de decisões compartilhadas e comprometidas. Essas decisões devem-se articular de forma conjunta entre a gestão da Rede e a gestão da unidade educacional com o objetivo de atender a demandas específicas e desafios educacionais do contexto local.

É sabido que a gestão da Rede se efetiva pela união com as escolas, na multiplicidade intencional e contínua, que a própria gestão não consegue ser as vozes de todas as escolas em contextos tão diversos. Portanto, significa que unidade e diversidade são autoimplicantes: unidade sem multiplicidade é uniformização, e multiplicidade sem unidade pode ser a desagregação. (BALBINOT, 2015). Dessa forma, é basilar que as gestões da Rede construam e mantenham a abertura ao diálogo horizontal com as unidades educacionais e ofereçam, aos gestores dessas unidades, a possibilidade de avaliar, em conjunto, a adequação de processos pedagógicos a serem realizados nas escolas, investimentos e implementação de novos projetos para as unidades, eventos específicos, campanhas de marketing, a relevância da soma de esforços entre escola e família para atingir objetivos comuns, dentre outras ações. Desse modo, autonomia e responsabilização se efetivam pelo diálogo e participação, atitudes indispensáveis no trabalho em rede, pautado no princípio da igualdade e no respeito à diversidade, contribuindo para fortalecer a identidade das escolas e da rede.

### **Consentimento para novos percursos**

Por acreditar que a escola não deve ser vista de forma genérica, pois cada unidade é ímpar, uma estratégia pode não funcionar em todas as instituições. Cada escola tem que ser vista de acordo com a sua história, com a sua cultura, colocando em pauta a singularidade de cada instituição. Portanto, torna-se imprescindível repensar a escola perante as novas configurações socioculturais para que o processo educativo possa responder às demandas e exigências que se apresentam na atualidade, sempre no intuito de formar um indivíduo capaz de refletir e agir autonomamente no contexto atual. Desse modo, é fundamental o consentimento da gestão executiva e pedagógica da Rede Sagrado para que

as unidades educacionais tenham a possibilidade de fazer experiências diferenciadas, fundadas em estudos e nas realidades local e regional das escolas. Nessa perspectiva, a escola pode ser um espaço privilegiado de inovação, pela pesquisa, partilha entre os atores e inspiração para novos ensaios de aprendizados que serão de grande impulso para uma significativa renovação e mudança em toda a Rede.

Ao sugerir o consentimento para que as escolas façam ensaios de novos percursos, não se cogita indicar uma proposta radicalmente diferente da orientada pela Rede, mas, dentro dos princípios institucionais, que se tenha também a possibilidade de construir novas pautas de reflexão e ação para atender de forma mais assertiva às demandas da escola, nas suas diferentes dimensões.

O formato de um currículo tradicional, com previsão de tempo e objetos de estudos uniformizados para todas as unidades, assim como declaram Oliveira-Formosinho e Paschal (2019), não contempla a diversidade de contextos de nossas escolas no atual cenário. Assim, emerge a necessidade de a gestão pedagógica da Rede criar mecanismos de flexibilização para evoluir, atender à diversidade das escolas, pois a inovação precisa ser incorporada como uma atitude contínua no dia a dia da realidade escolar. Sabe-se que esse movimento tem o intuito de responder às necessidades locais e, portanto, pode não ter o mesmo formato, tempo e resultado em todas as escolas, uma vez que é uma experiência que resulta de uma construção coletiva em cada unidade. Essa pesquisa-ação deve ter como suporte a busca constante do conhecimento como inspiração para a prática. Para a Rede Sagrado, que se pauta num modelo centralizado e uniformizado, que lhe dá segurança e estabilidade no trabalho, pode ser um grande desafio abrir-se para a criação de ações inovadoras. Porém, como declara Estêvão (1994), é preciso considerar que uma organização com alto grau de formalização institucional oferece aos seus membros menos possibilidades para a inovação educativa do que outra instituição de notável diferenciação e capacidade de adaptação. Na prática, o entendimento é de que modelos de instituições de educação mais flexíveis têm mais condições de assimilar e conceber mudanças quando comparados a formatos rígidos.

Para inovar, ousar novos percursos, é fundamental um ambiente colaborativo, a pesquisa como uma prática contínua e a vivência dos princípios

educacionais da Rede, pautados por uma visão de educação transformadora. Esse movimento traz riscos e requer abertura para novos paradigmas e coragem de romper com um modelo de escola segregado e homogêneo.

### **Empatia e escuta**

Outra sugestão a ser apresentada para a gestão da Rede é o desenvolvimento de uma relação mais empática no exercício do diálogo nas relações com os atores das escolas, uma postura que pode ser considerada essencial para uma educação sustentada no Humanismo Cristão. Essa atitude pode se tornar um referencial no aprimoramento da liderança, pois a empatia traz a capacidade de se colocar no lugar do outro, ou seja, empenhar-se em compreender como seria caso se estivesse naquele contexto para executar tal processo. Conforme consta na BNCC (BRASIL, 2018), o exercício da empatia é uma importante competência, que promove o respeito ao outro e o acolhimento às suas diferenças, dentre outras atitudes.

Dessa forma, entende-se que a empatia precisa ser exercitada por todos os integrantes da Rede. A empatia reúne um conjunto de virtudes que confere à liderança um olhar mais sensível em relação às pessoas, porque à racionalidade se soma também a dimensão afetiva na percepção e escuta do outro, das suas diferenças e da realidade diversa e, por conseguinte, pode evitar desencontros frente à necessidade de escuta e acolhimento das pessoas e de situações específicas. Essa virtude torna o profissional disponível ao diálogo, capaz de perceber que, por mais técnico e racional que seja um projeto, há sempre a necessidade de uma relação de troca entre os atores envolvidos. Acredita-se que a crise que se está vivendo, em razão da pandemia da Covid-19, reforça a necessidade ainda maior de se desenvolver competências que promovam a humanidade, a tolerância, a escuta, o respeito e a consciência da individualidade e do coletivo. Assim, os aspectos técnicos e humanos devem ser vistos como inter-relacionados no ambiente escolar, ou seja, além do fazer, os colaboradores têm necessidades sociais, de serem escutados, de compartilhar experiências, desafios e ideias. Nessa compreensão, o profissional precisa se sentir escutado e acolhido para envolver-se e entusiasmar-se na realização de uma proposta, e é fundamental que esse exercício de empatia e escuta inicie na relação entre os gestores da Central da Rede e todos os atores das unidades.

Para concluir, é importante ressaltar que, na Rede Sagrado, há evidências de grandes benefícios de um trabalho colaborativo, de respeito às iniciativas das escolas, de organização de projetos e documentos institucionais, mas ainda pode ser ampliado o espaço de participação e envolvimento dos integrantes. Esse poderá ser o grande diferencial a fortalecer os princípios da educação Cleliana, frente às demandas da conjuntura atual.

O conjunto de proposições apresentadas pela pesquisadora teve o intuito de contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento do trabalho em rede, somando-se a tantas ações e avanços alcançados pela Rede Sagrado, em prol de uma educação de qualidade. É preciso afirmar que essas proposições, havendo um aval da Rede e o entendimento de que oferecerão benefícios para todos os integrantes, poderão ser vivenciadas pelas unidades, sendo este um compromisso que a pesquisadora assume como gestora. Os sonhos individuais, as ideias, os projetos precisam se encontrar para gerar coletivamente algo viável e significativo para a escola e a sociedade. As pessoas são veículos de ideias e sonhos e, por isso, o ambiente educacional precisa favorecer a conexão dos profissionais pelo diálogo e participação. Portanto, entende-se que a prosperidade de uma instituição provém da valorização e cooperação entre os atores, que pode viabilizar a renovação contínua dos processos educacionais, além de favorecer a sustentabilidade de uma rede ou de uma escola. Nessa perspectiva, Estêvão (1994) declara que, em um modelo de organização que prioriza a interação e abertura de sua estrutura, a inovação tende a emergir como inevitável, ultrapassando o próprio planejamento. Diante disso, inovar não depende somente de ferramentas tecnológicas, mas sobretudo de uma cultura de inovação, que advém em grande parte das pessoas em um ambiente colaborativo, onde a gestão permite aos profissionais compartilharem desafios, propósitos e ideias.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco a autonomia na gestão de uma unidade educacional e a relação com a gestão de rede: desafios e perspectivas para uma escola confessional.

Em decorrência da problemática investigativa, definimos como objetivo principal formular estratégias que contribuam no processo de gestão da Rede e da Unidade Educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves/RS, de forma a promover a autonomia dos atores na unidade e na rede, respeitando e congregando identidades. Com relação aos objetivos desta pesquisa, de modo geral, pode-se dizer que foram alcançados pelo aporte teórico, pela análise dos dados e pela elaboração de um conjunto de propostas que emergiram nos discursos dos próprios entrevistados e que serão apresentadas à gestão da Rede. Essas propostas, se acolhidas, poderão potencializar o trabalho em rede e ainda contribuir no fortalecimento da identidade da Rede e da unidade educacional.

As informações obtidas durante o estudo permitiram reforçar percepções já existentes sobre o modo de estabelecer e coordenar os processos na Rede e acrescentaram novos olhares sobre o caso investigado que sugerem a necessidade de melhorias no modo de gestão da Rede para viabilizar uma maior plasticidade organizacional, que favoreça o diálogo horizontal, a autonomia e a participação dos atores nas unidades educacionais e na Rede. O estudo desenvolvido articulou temáticas importantes, aprofundadas no referencial teórico e nos dados coletados, além de evidenciar pontos relevantes na trajetória da Rede Sagrado, quais sejam, a prática de uma educação fundada em valores e princípios do humanismo cristão e inspirada pelo carisma Cleliano e a busca permanente do aprimoramento de seus processos administrativos e pedagógicos. Durante as entrevistas, ao desenvolver as temáticas propostas, como por exemplo “perfil da rede”, “autonomia e centralização”, foi sugerida pelos participantes uma articulação mais forte entre a dimensão dos valores do carisma e o modo de gerir a Rede, ou seja, a intensidade do carisma Cleliano que impulsiona o trabalho nas obras educacionais como o grande elo das escolas e que, ao mesmo tempo, constitui a razão do existir e da missão da Rede Sagrado. Desse modo, os participantes consideram que a padronização de

tantos processos e normas que uniformizam a rede não podem, por si só, garantir a unidade e a qualidade da educação, que dependem muito mais do espírito colaborativo entre os atores, tendo como referencial o carisma Cleliano, que une, inspira e assegura a igualdade na diversidade. Uma das sugestões que emergiu nas entrevistas, entre as muitas contribuições, foi a insistência na necessidade de um diálogo horizontal e maior flexibilidade da gestão da Rede em discutir processos e propostas antes de serem implementados.

A pesquisa aponta também para a necessidade de a Rede investir na formação de lideranças, partindo do pressuposto de que aprender é parte essencial da tarefa da gestão e de todos os profissionais comprometidos com a missão educativa. É vital para a organização formar líderes mais propositivos, com uma performance humanizadora, voltados para as pessoas, com a capacidade de mobilizá-las em busca de objetivos comuns, de incentivar a cooperação a fim de promover a excelência da educação a que se propõe, considerando a escola situada em seu contexto e, ao mesmo tempo, desafiada para além das necessidades do mercado e do conhecimento. Portanto, sugere-se que as lideranças da Rede estimulem mais a busca do desenvolvimento pessoal e profissional, o trabalho colaborativo e a partilha de experiências entre as unidades educacionais, favorecendo o aprendizado com os outros e com o contexto. E, por fim, é necessário que a Rede promova espaço para maior autonomia e compromisso dos gestores e professores na realização de um trabalho mais autoral e, conseqüentemente, que estimule os aprendentes ao protagonismo na produção do conhecimento.

As propostas apresentadas neste estudo resultaram da análise documental e de entrevistas realizadas junto aos gestores e educadores das unidades educacionais. Não se tenciona que sejam sugestões acabadas, mas sim uma contribuição que leva em consideração toda a complexidade inerente à tarefa de fazer a gestão da Rede.

Independentemente das questões evidenciadas na pesquisa que sugerem aprimoramento, é preciso ressaltar que a Rede Sagrado, ao longo de mais de duas décadas, cresceu e evoluiu constantemente, remodelou a sua estrutura administrativa e pedagógica, construindo diretrizes, processos, normativas, proposta política pedagógica, além de outros documentos e projetos. Dessa forma, destaca-se que a Rede Sagrado tem uma reconhecida

trajetória como instituição confessional na educação básica pela sua tradição e educação de valores inspirada no carisma Cleliano, e tem conseguido atravessar cenários de crise, como este tempo de pandemia, mantendo a sustentabilidade das escolas e o equilíbrio do número de matrículas.

Como resultante deste estudo, para a pesquisadora, destaca-se o aprofundamento de conceitos, o alargamento da visão de gestão de rede, como uma organização complexa, com múltiplas dimensões e demandas diferenciadas; a abordagem da gestão estratégica e outros conceitos relacionados, que me proporcionaram um entendimento das dimensões da gestão educacional, subsídios para uma atuação conjunta e um olhar novo, atento também ao comportamento e às relações de autonomia e participação na unidade educacional e na rede. O exercício da escuta nas entrevistas foi outro grande aprendizado, reforçando o entendimento de que a qualidade da educação é mais bem construída com um trabalho colaborativo, em que o espaço escolar se torna um lugar onde o professor possa se constituir um artesão, construindo o seu conhecimento pedagógico, planejamentos e projetos. A criação de espaço participativo na escola, além de incentivar o trabalho autoral, também promove maior comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva trouxe ainda a compreensão de que, em meio à diversidade de processos e afazeres, a ocupação primordial da gestão seja o cuidado das pessoas, visto que são elas o sentido e o fim último da missão educativa (e a pandemia evidencia ainda mais o quanto é primordial essa atitude). Sendo assim, compreende-se que é essencial ao exercício da gestão a capacidade de dialogar, crescer e aprender juntos: é isso que nos move a criar possibilidades frente aos desafios e ao desconhecido. Para além de todos os movimentos de busca de aprendizado, está a confiança que se constrói nas relações humana e profissional dentro do espaço escolar, é ela que nos habilita à ação conjunta e nos impulsiona a concretizar de forma mais colaborativa a missão escolar.

Esta pesquisa trouxe significativas contribuições de âmbito pessoal e profissional para a pesquisadora. Primeiro, porque este estudo é resultado da sua inquietude enquanto gestora de uma unidade educacional; outro benefício é o conhecimento que se somou ao longo do mestrado pelas leituras, interações, pesquisa e entrevistas. Esse conjunto de oportunidades sinaliza possibilidades

de passagens, reforça percepções, trouxe a compreensão de múltiplos olhares como gestora, incentivo e ideias novas para fortalecer o compromisso com uma educação mais humanizadora, pautada no respeito, no diálogo e na liberdade de ser e pronunciar-se.

Dentre as limitações deste estudo, pode-se destacar que o fato de a pesquisadora ser também gestora da unidade exigiu esforço em deixar os entrevistados mais à vontade para exporem suas percepções sobre as questões da entrevista, evitando, assim, qualquer obstáculo à livre expressão. Porém, pelo conjunto de informações levantadas nas entrevistas, esse aspecto não interferiu no resultado da pesquisa. É importante ressaltar que, considerando o propósito deste estudo, a pesquisadora teve o cuidado de diversificar os sujeitos, de diferentes setores, funções e até mesmo escolas e, não obstante esses cuidados, ao fazer o cruzamento das informações, foram evidenciados pontos fortes e aspectos vulneráveis de áreas específicas da Rede. É fato que os relatos dos entrevistados são atravessados pelas suas subjetividades. Dessa forma, as análises produzidas e as ações propostas refletem a realidade tal como é percebida pelos entrevistados.

Outro aspecto a ser ressaltado é que esta pesquisa é um estudo específico de uma rede de escolas confessionais; assim, as descobertas e proposições não podem ser generalizadas e/ou aplicadas em outras redes de ensino. De qualquer forma, ainda que as considerações desta pesquisa façam referência a uma rede de educação específica, podem estimular a análise em outras redes de ensino, considerando o contexto histórico e organizacional de cada instituição. Como investigações futuras, sugerimos um estudo com uma abordagem sobre a área de gestão de pessoas da Rede ou um estudo sobre como se constroem as relações entre lideranças da Rede; outro aspecto a ser investigado poderia estar relacionado ao gerenciamento da educação em rede, na unidade e multiplicidade dos contextos.

Este estudo também evidencia a importância de se abordar a gestão de redes educacionais, que requerem um modelo de gestão diversa de outras redes. A grande maioria dos trabalhos referentes à gestão de redes tem focado organizações de produtos e serviços, sem menção às particularidades de redes educacionais.

Finalizando, é importante dizer que esta pesquisa está inserida no contexto da gestão de uma rede educacional. Dessa forma, é basilar a necessidade de se fortalecer a ideia de que o trabalho em rede se efetiva num contexto de igualdade e diferenciação, unidade e diversidade.

Almeja-se, assim, que os resultados da pesquisa contribuam para o avanço em discussões acerca de uma gestão mais flexível. Em especial, no estabelecimento de um diálogo contínuo entre a gestão da Rede e as gestões das unidades educacionais, contrapondo-se a uma visão fragmentada, que não responde ao próprio significado da constituição de uma rede.

## REFERÊNCIAS

AMATO NETO, João. **Redes de cooperação produtiva e clusters regionais: oportunidades para as pequenas e médias empresas**. São Paulo: Atlas: Fundação Vanzolini, 2000.

AMATO NETO, João. Rede de cooperação produtiva como vantagem competitiva para pequenas e médias empresas no estado brasileiro de São Paulo. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 5, n. 2, p. 201-211, 2008.

ASCJ - APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, **Cadernos de Espiritualidade**, n. 1, Bauru, 1982.

ASCJ - APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, **Cadernos de Espiritualidade**, n. 3, Bauru, 1983.

BACHARACH, Samuel B.; MUNDELL, Bryan L. Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de ação. In: SARMENTO, M. J. (Org.). **Autonomia da escola: políticas e práticas**. Porto: Edições ASA, 1999.

BALBINOT, Rodinei. **Gerir a escola católica com espiritualidade**. São Paulo: FTD, 2015.

BALESTRIN, Alsones; VARGAS, Lilia Maria. Redes horizontais de cooperação como estrutura favorável ao desenvolvimento das PMEs. **Anais do XXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Atibaia: ANPAD. 2003.

BALESTRIN, Alsones; VARGAS, Lilia Maria. A Dimensão Estratégica das Redes Horizontais de PMEs: teorizações e evidências. **Revista de Administração**, Edição Especial, 2004.

BALESTRIN, Alsones; VARGAS, Lilia Maria. Evidências teóricas para a compreensão das redes interorganizacionais. In: **Anais do II Encontro de Estudos Organizacionais**. Recife, 2002.

BALESTRIN, Alsones; VERSCHOORE, Jorge Renato. **Redes de Cooperação Empresarial: Estratégias de Gestão na Nova Economia**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

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

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde; ABREU, Aline França. **Os conceitos de redes e as relações interorganizacionais: um estudo exploratório**. In: Anais. ENANPAD, 24, 2000. Florianópolis.

CASAROTTO FILHO, Nelson; PIRES, Luis Henrique. **Redes de Pequenas e Médias Empresas e Desenvolvimento Local: Estratégias para a Conquista da Competitividade Global com Base na Experiência Italiana**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CEGLIE, Giovana; DINI, Marco. **SME Cluster and Network Development in Developing Countries: the experience of UNIDO**. Vienna: UNIDO, 1999.

CHILD, John. Learning Through Strategic Alliances. In: DIERKES, M. et al. **Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, p. 657-680, 2001.

CONCÍLIO VATICANO, 2º, 1962-1965, Basílica de São Pedro no Vaticano. **Declaração 'Gravissimum Educationis' sobre a educação cristã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1966.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Bíblia Sagrada**. Tradução CNBB. São Paulo: Editora Canção Nova, 2006.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Escola Católica [EC]**. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html)>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. **Documento de Aparecida: Texto Conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe**. Brasília: ed. CNBB; São Paulo: Paulus, 2007.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola**. 16. ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.

ELLSTRÖN, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 449-461, set. /dez. 2007.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Inovação e Mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, 1994.

FARIAS, Pierpaula de. **Clélia Merloni - Mãe e Mestre**. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

FELDHAUS, Diego C., PEREIRA, Mauricio F., MORAIS NETO, Siqueira de. Estratégica em Gestão redes: Desenvolvimento e Aplicação de um Modelo na Brasil Júnior. **Revista de Gestão e Projetos – GeP**. São Paulo, v.3, n.3, p.136 - 155, set. /dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistagep.org/ojs/index.php/gep/article/view/84/310>. Acesso em ag. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GANDIN, Danilo. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n. 1, jan./jun., 2001.

GATTI, Bernadete A. Implicações e Perspectiva da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 13, p. 65- 81, jun. 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

IGREJA CATÓLICA. **Código de Direito Canônico**. Promulgado por João Paulo II, Papa. São Paulo: Loyola, 2001.

IASCJ - INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. **Seminários de Educadores das Escolas Mantidas pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus**, Anais, 1986.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio; LEAL, Valéria Andrade. A Escola Confessional Católica Romana: Teologia pastoral. **Revista Pistis e Praxis**. Curitiba, v. 9, n. 3, 611-628, set. /dez. 2017. [http://dx.doi.org/10.7213/2175-1838.09.003.ds01\\_issn\\_2175-1838](http://dx.doi.org/10.7213/2175-1838.09.003.ds01_issn_2175-1838). Acesso em: 20 de fev. 2020.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleções questões da nossa época; v. 2)

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio. **Administração escolar**: estudos. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão).

- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MARTINS, Angela, M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 115, p. 207-232, 2002.
- MARTINS, Angela, M. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr., 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- MINTZBERG, Henry. Cinco Ps para Estratégia. *In*: MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006, p. 24-29.
- MOTTA, Paulo Roberto. Planejamento estratégico em organizações sem fins lucrativos: considerações sobre dificuldades gerenciais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 7-21, jul. /set. 1979.
- MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- NOVAES, Ivan Luis; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p.585-602, set. /dez. 2010.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias, práticas**. São Paulo: Atlas, 2014.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; PASCHAL, Cristine. **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

QUINN, James Brian. Estratégias para Mudança. *In*: MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia: conceitos contextos e casos selecionados**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. Cap. 1. p. 29-34.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1973.

SACCOL, Amarolinda (Org.). **Metodologia de Pesquisa em administração**: São Leopoldo - RS: Editora UNISINOS, 2009.

SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica**. Curitiba, PR, 2015a.

SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO. **Memorial da Central de Gestão Educacional**. Curitiba, PR, 2015b.

SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO. **Sagrado Orienta**. Curitiba, PR, 2018a.

SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO. **Manual do Empregado**. Curitiba, PR, 2018b.

SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO. **Planejamento Estratégico**. Curitiba, PR, 2019.

SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO. UNISAGRADO. **Arquivo Institucional**. Bauru, 2018. Disponível em: <<https://unisagrado.edu.br/institucional/sagrado-rede-de-educacao>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, Ronaldo André Rodrigues da. **Redes Organizacionais: Uma Análise Teórica-Topológica de Variáveis Estratégicas de Gestão**. *In*: I Encontro de Estudos em Estratégia – 3Es, 2003, Curitiba - PR. Anais do 3Es, 2003.

TORRES, Leonor Lima. A construção da Autonomia num Contexto de Dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in) decisão na escola pública. **Educação, Sociedade & Culturas**, Braga, n. 32, 2011, p. 91-109.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Comitê de Ética em Pesquisa**. São Leopoldo, 2018. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/cartaanuencia.pdf>>. Acesso em 05 de abr. 2020.

WEGNER, Douglas; PADULA, Antonio Domingos. Tendências da cooperação em redes horizontais de empresas: O exemplo das redes varejistas na Alemanha. **Revista de Administração da USP – RAUSP**, v. 45, n.3, p.221-237, 2010.

WEGNER, Douglas; PADULA, Antonio Domingos. Quando a cooperação falha – um estudo de caso sobre o fracasso de uma rede interorganizacional. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.145-171, jan. /fev. 2012.

WEICK, Karl E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. **Revista Administrative Science Quarterly**, Michigan, v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.

WRIGHT, Peter; KROLL, Mark J; PARNELL, John. **Administração estratégica – Conceitos**. São Paulo: Atlas, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Ir. Maria Vilma Ravazolli, Gestora Executiva da Central de Gestão do SAGRADO - Rede de Educação, declaro estar ciente de que Maria Diva da Silva realizará, na Unidade Educacional Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves, RS, a pesquisa intitulada “Autonomia na Gestão de uma Unidade Educacional e Relação com a Gestão de Rede: desafios e perspectivas para uma Escola Confessional”. Esta pesquisa tem como objetivo formular estratégias que contribuam no processo de Gestão da Rede e da Unidade Educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves/RS de forma a promover a autonomia dos atores na unidade e na rede, respeitando e congregando identidades.

A metodologia prevista consiste em coletar dados mediante a realização de entrevistas e de pesquisa documental. A entrevista será realizada com profissionais da área pedagógica e gestores, enquanto a pesquisa documental baseia-se no manuseio de registros que tratam da identidade da Rede, proposta pedagógica, regimento, dentre outros.

A contribuição dos participantes será voluntária, de consentimento prévio, mediante assinatura do Termo de Consentimento. A pesquisadora assegura ainda que será garantida aos participantes desta pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo em qualquer tempo. A pesquisadora proponente é responsável por essa pesquisa e afirma que os participantes não serão identificados, garantindo o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Considerando a importância e valor da pesquisa para a Instituição, autorizo sua execução.

Bento Gonçalves, XX de XXXXX de 2020.

---

Ir. Maria Vilma Ravazolli

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Maria Diva da Silva, responsável pela pesquisa “Autonomia na Gestão de uma Unidade Educacional e Relação com a Gestão de Rede: desafios e perspectivas para uma Escola Confessional”, estou fazendo um convite para você participar como sujeito neste estudo. Esta pesquisa tem o objetivo de formular estratégias que contribuam no processo de Gestão da Rede e da Unidade Educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves/RS de forma a promover a autonomia dos atores na unidade e na rede, respeitando e congregando identidades.

O projeto de pesquisa está vinculado aos estudos de Mestrado da pesquisadora Maria Diva da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus, ambos vinculados à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação – no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional.

Os Termos de Consentimento assinados serão recolhidos pela pesquisadora, que manterá sua identidade em rigoroso sigilo, sendo também omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) na produção e publicação dos dados, para garantir que os riscos de identificação ou eventual desconforto na sua participação sejam evitados. Sua forma de contribuição com esta pesquisa será por meio da concessão de entrevista.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e de esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura de uma testemunha

### APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTÃO DA REDE

PERGUNTAS	CATEGORIAS
1. Qual seu nome e qual a sua função? 2. Há quanto tempo desempenha esta função na instituição? 3. Qual a sua formação?	Perfil do Entrevistado
4. Como você considera o modo de gerenciamento da rede? É uma tendência mais democrática, hierárquica, burocrática? 5. De que forma esse modelo é explicitado?	Perfil de Gestão da Rede
6. Você percebe benefícios para as escolas com o trabalho em rede? Quais? 7. O que você considera que dificulta o trabalho em Rede?	Benefícios e desafios do trabalho em Rede
8. No seu entendimento, existe diálogo entre a rede e as Unidades Educacionais? Como acontece esse diálogo? 9. Quais os pontos positivos decorrentes desse diálogo e o que precisa ser melhorado?	Diálogo Rede e Unidade Educacional
10. Como é realizada a tomada de decisões, no que se refere aos processos e procedimentos a serem adotados nas unidades: promovem a colaboração ou individualismo? Em que ações se expressam? 11. Em sua experiência na instituição, como gestora da central da Rede, você considera que o modo de gerir promove a participação e envolvimento dos atores? Como acontece esse processo? O que você sugere para melhorar?	Planejamento estratégico e trabalho coletivo

<p>12. Na sua percepção, como a rede é administrada, está mais presente o controle ou a autonomia no trabalho? Como e em que momentos ou ações isso se evidencia?</p> <p>13. Na sua visão, o modo de gerir a rede promove a corresponsabilidade e autonomia dos gestores das unidades? Quais fatos ou atitudes evidenciam essa ação?</p>	<p>Autonomia e centralização</p>
<p>14. Na sua compreensão, você considera que a rede e as unidades comungam das práticas do Carisma Cleliano no dia a dia? Exemplifique.</p> <p>15. A rede incentiva ações que concorrem para a sustentabilidade sociocultural e ambiental das unidades educacionais? Como isso acontece?</p> <p>16. Como você considera que a rede lida com estas duas demandas: a missão do carisma e a sustentabilidade financeira?</p>	<p>O paradoxo carisma e sustentabilidade</p>
<p>17. No seu entendimento, o trabalho da rede com as unidades tende a favorecer a uniformização ou a diferenciação? Quais ações você pode apontar para justificar sua resposta?</p> <p>18. Você consegue perceber no trabalho em rede ações que respeitam e fortalecem as identidades das unidades no seu contexto local? Em quais situações?</p> <p>19. Que sugestões você daria para um trabalho em rede que contemple a igualdade e a diferença?</p>	<p>Homogeneização e Diferenciação</p>