

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

JULIANO TADEU DOS ANJOS OLIVEIRA

**SISTEMA DE QUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR: Impactos da implementação
em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil**

São Leopoldo

2022

JULIANO TADEU DOS ANJOS OLIVEIRA

**SISTEMA DE QUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR: Impactos da implementação
em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil**

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Gestão Educacional, pelo Programa de
Pós-Graduação em Gestão Educacional
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus

São Leopoldo

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48s Oliveira, Juliano Tadeu dos Anjos

Sistema de qualidade na gestão escolar: impactos da implementação em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil./ Juliano Tadeu dos Anjos Oliveira. --- 2022.

103 f.: il.; 30cm.

Orientador: Prof. Doutor Artur Eugenio Jacobus.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, Gestão Educacional, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.

1. Gestão escolar. 2. Qualidade escolar. 3. Sistema de qualidade. 4. Educação básica. 5. Gestão educacional. I. Título. II. Jacobus, Professor Doutor Artur Eugenio, orient. III. Universidade do Vale do Rio Sinos: UNISINOS.

CDD: 371.2 CDU: 37.07

JULIANO TADEU DOS ANJOS OLIVEIRA

**SISTEMA DE QUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR: Impactos da implementação
em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil**

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Gestão Educacional, pelo Programa de
Pós-Graduação em Gestão Educacional
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS

Prof. Dr. Fernando de Oliveira Santini - UNISINOS

Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira – Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, de quem recebi a minha formação primeira e o incentivo contínuo aos estudos. À minha amada esposa, Graziane, e aos meus amados filhos e filha, Matheus, Davi e Clara, pelo amor, paciência e compreensão das ausências. À Província dos Jesuítas do Brasil, nas pessoas do Pe. Provincial e dos responsáveis pelo apostolado educacional, pelas oportunidades que me concede para formação contínua. A Deus, de onde tudo vem e para onde tudo volta.

Ensino

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento. Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo: “Coitado, até essa hora no serviço pesado”. Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente. Não me falou em amor. Essa palavra de luxo. Adélia Prado (1976).

“(...) o amor deve consistir mais em obras do que em palavras.”
Santo Inácio de Loyola.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o impacto da implementação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE) em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) no que tange à concepção de qualidade escolar dos gestores e às ações de melhoria adotadas para alcance dos objetivos de formação integral da Educação Jesuíta. A pesquisa foi realizada nos colégios Loyola, sediado em Belo Horizonte, e Medianeira, sediado em Curitiba, ambos pertencentes à RJE. A metodologia adotada foi qualitativa, com realização de análise documental e de entrevistas semiestruturadas com diretores acadêmicos, coordenador de Formação Cristã/pastoral e os coordenadores de unidade/segmento de cada um dos colégios, valendo-se de análise de conteúdo para a análise dos dados. Dentre as principais descobertas, destacam-se a concepção de qualidade escolar dos gestores, nas quais se percebe o caráter dinâmico e polissêmico do conceito de qualidade, como teorizado por pesquisadores utilizados no referencial teórico; o modo descontínuo de implementação do sistema de qualidade nos colégios, em virtude dos impactos causados pela pandemia de Covid-19, mas, também, pela rotatividade nos cargos de direção; as ações em curso nos colégios, voltadas para a qualificação das propostas educativas, via SQGE, com destaque para o desafio de melhor definição das aprendizagens esperadas; e, por fim, os aspectos que precisam ser mais bem pensados e executados, tanto na implementação de projetos dessa natureza, quanto na execução da proposta educativa para melhor cumprimento dos fins educacionais propostos pela instituição. Ao final, são apresentadas recomendações relativas a essas possibilidades de qualificação, direcionadas às principais instâncias de gestão da instituição.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Qualidade Escolar. Sistema de Qualidade. Educação Básica.

ABSTRACT

This work aims to analyse the impact of the implementation of the Quality System in School Management (SQGE) in two schools of the Jesuit Basic Education Network (RJE) in terms of the managers conception of school quality and the improvement actions adopted to reach the objectives of integral formation of Jesuit Education. The research was carried out at the schools Loyola, located in Belo Horizonte, and Medianeira, located in Curitiba, both belonging to the RJE. The methodology adopted was qualitative, using documental analysis and semi-structured interviews with academic directors, the coordinator of Christian/pastoral Formation and the unit/segment coordinators of each school; the data were analysed by content analysis. Among the main findings stand out the managers' conception of school quality, in which the dynamic and polysemous nature of the concept of quality is perceived as theorized by researchers used in the theoretical framework; the discontinuous way of implementing the quality system in schools, due to the impacts caused by the Covid-19 pandemic, but also to the turnover in management positions; the ongoing actions in the schools aimed at the qualification of educational proposals by SQGE, with emphasis on the challenge of better definition of the expected learning; and finally the aspects that need to be better thought out and executed, both in the implementation of projects of this nature as in the execution of the educational proposal for better fulfilment of the institutional educational purposes. At the end, this work presents recommendations regarding these qualification possibilities, aimed at the institution management main bodies.

Keywords: School management. School Quality. Quality System. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Âmbitos de análise do SQGE.....	47
Figura 2 – Ciclo completo de implementação do SQGE	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios de sustentação do SQGE	45
Quadro 2 - Trabalhos selecionados referentes aos descritores “Qualidade Escolar” e “Qualidade em Gestão Escolar”	49
Quadro 3 - Finalidade do Processo Educativo	65
Quadro 4 - Modo de acompanhamento da aprendizagem	67
Quadro 5 – Objetivos dos projetos de melhoria	69
Quadro 6 – Concepção de Qualidade Escolar	73
Quadro 7 - Impacto do SQGE na realização do trabalho	79

LISTA DE SIGLAS

BRA	Província dos Jesuítas do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DER	Diretoria de Ensino Região Leste 5
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EFQM	Fundação Europeia para Gestão da Qualidade
FAJE	Faculdade de Filosofia e Teologia dos Jesuítas
FLACSI	Federação Latino-americana dos Colégios da Companhia de Jesus
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISO	Organização Internacional de Normalização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCI	Projeto Integrado de Qualidade
PEC	Projeto Educativo Comum
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SQGE	Sistema de Qualidade na Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O PROBLEMA.....	17
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....	17
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 GESTÃO DA QUALIDADE E EDUCAÇÃO	21
2.2 QUALIDADE ESCOLAR: UM CONCEITO DINÂMICO E POLISSÊMICO	28
2.3 FINS DA EDUCAÇÃO E PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA	33
2.3.1 Propósito da Educação Jesuíta	36
2.4 O CONCEITO DE QUALIDADE NO SISTEMA DE QUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR DA FLACSI.....	39
2.5 HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DO SQGE.....	43
2.6 ESTADO DA ARTE	48
3 METODOLOGIA	57
3.1 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA	57
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	61
3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	62
4 RESULTADOS DA PESQUISA	63
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	63
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	71
5 RECOMENDAÇÕES PARA INTERVENÇÃO	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99
APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE	100
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA COLÉGIO LOYOLA	101
APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA COLÉGIO MEDIANEIRA	102
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	103

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, a preocupação com a qualidade e, sobretudo, com o alcance de resultados tornou-se, gradativamente, central na administração e desdobrou-se para outros campos da vida, inclusa a educação. Sobre isso, Fischer, Heber e Teixeira (1995, p. 57) nos dizem que

Não há dúvida que, no caso brasileiro, qualidade tem hoje um significado na sociedade, especialmente nas organizações competitivas. A mídia gerencial tem se incumbido de difundir conceitos e práticas até em veículos de grande circulação como a Folha de S. Paulo. O ideário da qualidade é traduzido para o consumo massivo. Há um grande cuidado em se manter simples e simplificar mais os conceitos, mesmo que as concepções de qualidade tenham evoluído da inspeção e controle para o aperfeiçoamento e a gestão estratégica. A retórica da excelência foi sendo enriquecida com novas expressões que designam ações cada vez mais complexas e ambiciosas, onde se espera que a organização se transforme em vários níveis, da cúpula dirigente ao chão da fábrica, da estratégia às práticas cotidianas.

Dentro desse contexto macro, um desafio para gestores educacionais nesses primeiros anos do século XXI é o estabelecimento de estratégias que favoreçam a implementação de uma cultura de qualidade no ambiente escolar e o alcance de resultados de aprendizagem. Para as escolas católicas, soma-se a esse desafio o fato de haver um discurso presente nessas instituições de que o propósito de formação integral com viés religioso não implica alcance de resultados, sobretudo acadêmicos, visto que o resultado alcançado na formação humana dos alunos seria de difícil mensuração.

Em nível nacional, nas duas últimas décadas, habituamo-nos a relacionar a finalidade da educação com o resultado obtido pelas instituições de ensino nas avaliações em larga escala, que foram adotadas de modo sistemático, no Brasil, a partir dos anos 1990. Essa adoção está diretamente ligada à intensificação da globalização neoliberal, que impactou o mundo inteiro e, no campo da educação, teve como consequência o processo de internacionalização das políticas educacionais e a influência de organismos internacionais sobre as decisões a serem tomadas pelos Estados Nação. Sobre isso, temos em Akkari (2011, p. 34) que

Ao colocar os desempenhos e as habilidades dos alunos em comparação internacional, esses estudos comparativos periódicos conduzem as políticas educacionais a engajar reformas para melhorar o desempenho do sistema educacional no contexto da competitividade econômica internacional.

Esse contexto fez com que a educação, gradativamente, passasse à condição de mais um produto, dentre tantos outros, a ser adquirido por aqueles com capital disponível, e o trabalho docente se tornasse a reprodução de um modelo preconcebido para se alcançar os resultados desejados, com esvaziamento da tarefa de pensar e da formação de pessoas críticas, o que Ball (2005) denominará performatividade.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento. (BALL, 2005, p. 543).

Em 2008, reunidos em Quito, Equador, os reitores e diretores gerais de escolas jesuítas associadas à Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI) solicitaram que fosse desenvolvido um sistema que permitisse mensurar a qualidade dos colégios jesuítas naquilo que se propõem, a saber, a oferta de um processo de formação integral inacciana. Diante dessa solicitação, a FLACSI encomendou, a equipes das universidades Alberto Hurtado (Chile) e Católica (Uruguai), o desenvolvimento de um sistema de qualidade que permitisse a avaliação da educação ofertada nos colégios jesuítas da América Latina.

Motta (1972), ao trabalhar conceitualmente as etapas do desenvolvimento administrativo, procurou demonstrar como foram pensados modelos que viabilizassem a gestão e o alcance de resultados previsíveis, sendo possível a transmissão desses modelos para sua implementação por outros, o que denominou “transferibilidade da *racionalidade moderna*”. Segundo ele, os modelos pensados, mesmo diferindo em alguns aspectos, garantiriam uma organização eficiente para alcance dos fins institucionais, segundo o modelo burocrático weberiano.

Empiricamente todas elas fornecem elementos para a definição destes estágios, mas, normativamente, assumem o último estágio, isto é, a racionalidade administrativa derivada do modelo weberiano de organização como a única forma possível ou eficiente de organização. (MOTTA, 1972, p. 45).

Nesse horizonte, ao teorizar acerca do processo para a formação de uma disciplina voltada para os estudos sobre administração para o desenvolvimento, o

autor chama a atenção para alguns limites postos, sendo o mais significativo o fato de sempre se olhar para a experiência dos países desenvolvidos e meramente aplicá-la em outros contextos, sem se levar em conta as especificidades locais. Assim, para Motta (1972), mais do que se pensar em eficiência e eficácia, entendida a primeira como esforço para redução de custos e a segunda como o esforço para a realização dos objetivos institucionais, é preciso que o foco esteja na busca por efetividade, a qual define conforme a seguir:

A ideia de efetividade - significando o alcance de objetivos do desenvolvimento econômico-social - deve ser enfatizada e instituída como conceito básico da administração para o desenvolvimento. A efetividade administrativa vai além do conceito de eficácia, que se restringe a objetivos organizacionais temporais. Efetividade se refere a objetivos mais amplos de equidade e de desenvolvimento econômico-social. (...). Almejar apenas as metas de eficiência e eficácia significa, geralmente, criar instituições fortes e estáveis, mas que não promovem, com maior ênfase, os objetivos do desenvolvimento econômico-social (MOTTA, 1972, p. 42).

Fundamentado nas pesquisas sobre eficácia escolar e fatores associados, o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE) foi aplicado, em caráter piloto, em dez colégios associados à FLACSI no ano de 2013, período no qual, concomitante à validação do sistema, efetivou-se a formação de profissionais de diversos colégios para que assumissem, futuramente, o papel de facilitadores externos de implementação. Trata-se de um sistema de qualidade cujo foco é a aprendizagem integral de todos os alunos, de acordo com a proposta educativa de um colégio da Companhia de Jesus.

No Brasil, o SQGE passou a ser implementado gradativamente nos colégios que compõem a Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) a partir de 2014 e, atualmente, dez colégios encontram-se em alguma das etapas previstas no protocolo de aplicação do sistema.

Passados, portanto, oito anos desde o início da implementação nos colégios do Brasil, o presente trabalho buscou avaliar os impactos dessa implementação em dois colégios da RJE, considerando a concepção dos gestores dessas escolas sobre o que é qualidade escolar e as ações estratégicas adotadas para alcançar a formação integral pretendida nos colégios da Companhia de Jesus. Escolhemos como campo empírico o Colégio Medianeira, sediado em Curitiba/PR, e o Colégio Loyola, com sede em Belo Horizonte/MG. A escolha dessas duas unidades educativas, em específico, se deu pelo fato de uma delas estar finalizando o primeiro ciclo de melhoria, previsto

na metodologia do SQGE (Colégio Medianeira) e pelo fato de a outra (Colégio Loyola) ter sido a última a entrar no sistema, ocasião na qual a implementação no Brasil já se encontrava num nível superior de apropriação por parte dos funcionários e de maior maturação do sistema em si.

Nesta introdução, apresentamos o problema de pesquisa delimitado e, dele decorrentes, o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho, finalizando com uma parte sobre minha trajetória acadêmica, que, em boa parte, justifica o interesse pela problemática escolhida.

No capítulo 2, iniciamos com uma discussão sobre a questão da gestão da qualidade e sua transposição para o universo escolar, buscando na literatura os principais elementos relativos a limites e potencialidades dessa prática. A seguir, retomamos o conceito de qualidade escolar a partir de alguns autores, ressaltando seu caráter dinâmico e polissêmico, o propósito da educação jesuíta, contextualizada num diálogo acerca dos fins da educação, e o conceito de qualidade presente no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), da FLACSI, correlacionando-o com os fins deste trabalho. Finalmente, apresentamos breve histórico e características do SQGE para, então, apresentarmos um levantamento de dissertações e teses que contextualiza o que tem sido feito de produção acadêmica e, a partir daí, demarcar em que minha pesquisa pretendeu se diferenciar.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia a ser utilizada. Valendo-nos de Thiollent (1986), optamos por uma amostra intencional para realização das entrevistas, buscando atores importantes dentro do campo empírico no que tange ao acompanhamento da implementação da proposta educativa do colégio para o alcance dos objetivos de formação integral de um colégio jesuíta. Para a análise dos dados, ancoramo-nos em Bardin (2016) para propor uma análise de conteúdo.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos dados, primeiramente a análise documental e, em seguida, a análise das entrevistas, evidenciando os principais resultados da pesquisa.

No capítulo 5, a partir dos resultados revelados no capítulo anterior, apresentamos um conjunto de recomendações, direcionadas a distintas instâncias institucionais, conforme papel desempenhado por cada uma delas, tanto na implementação do projeto pedagógico institucional, quanto na implementação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar.

Finalmente, no capítulo 6, redigimos as considerações finais deste trabalho, retomando os principais aspectos desenvolvidos ao longo da pesquisa e apresentando, de maneira sintética, os encaminhamentos sugeridos.

1.1 O PROBLEMA

De que forma o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar impacta na concepção de qualidade escolar dos gestores e nas ações desenvolvidas pelo colégio para cumprimento da proposta educativa jesuíta?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o impacto da implementação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) no que tange à concepção de qualidade escolar dos gestores e às ações de melhoria adotadas para alcance dos objetivos de formação integral da Educação Jesuíta.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Averiguar a relação entre os projetos de melhoria implementados pelos colégios, oriundos do SQGE, e os fins da educação jesuíta.
- b) Verificar as ações implementadas para mensuração e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e sua relação com a proposta de formação integral do colégio.
- c) Identificar a concepção de qualidade escolar dos diretores acadêmicos, coordenadores de formação cristã e coordenadores de unidade ou segmento das duas unidades escolares escolhidas, sua relação com o SQGE e o impacto dessa concepção no trabalho desenvolvido por eles.

1.3 TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Minha trajetória acadêmica e profissional está tenuamente atrelada às áreas educacional e social. A decisão por prestar vestibular para Ciências Sociais, em 1997,

decorreu da minha experiência familiar e da minha vida eclesial, nas quais havia um apelo pela luta por justiça social.

De família humilde, minha mãe era dona de casa e meu pai professor da rede pública de ensino no estado de Minas Gerais. Deles, aprendi a valorizar o que tínhamos, mas também a vislumbrar, na educação, uma possibilidade de ascensão social.

Nesse aspecto, minha mãe tinha uma visão mais utilitarista, pois para ela a educação permitiria uma condição socioeconômica melhor do que a que ela mesma teve e do que a que tínhamos com o salário de meu pai. Já para ele, o rigor acadêmico viabilizaria criarmos uma visão de ser humano e de mundo que nos distinguisse de outros e que nos fizesse pessoas intelectual, moral e eticamente diferenciadas.

Nesse contexto familiar, passar no vestibular da UFMG, tendo feito toda a formação inicial em escola pública e numa época em que as principais vagas eram ocupadas por pessoas provenientes do ensino particular, foi uma grande vitória pessoal e motivo de orgulho para meus pais.

Na graduação, optei pela licenciatura em Sociologia e, nesse momento, tive minha primeira experiência em escola por conta dos estágios obrigatórios. Concomitante, passei em processo seletivo para estágio na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, onde trabalhei num setor que tinha por objetivo a produção de pesquisas sociológicas para setores da própria prefeitura, o que me deu traquejo para trabalhar com tabulação e análise de dados.

No ano de 2003, concluída a graduação, dadas as inquietações pessoais experimentadas desde a adolescência, decidi entrar para a Companhia de Jesus. Nos anos em que estive em formação, foi possível formar-me numa perspectiva mais ampla, com estudos em literatura universal e em língua estrangeira (inglês, francês e espanhol), experiências de trabalho na mobilização de populações de baixa renda, como catadores de material reciclável, estudos como aluno especial no curso de História, na UFPB e, por fim, metade do curso de Filosofia, o qual não cheguei a concluir.

Essa multiplicidade de experiências consolidou meu amadurecimento psíquico e afetivo e introduziu-me na vida adulta. A decisão por deixar a Companhia, mais do que motivada por incompatibilidade com a proposta, deu-se por alargamento de minha visão de mundo e de autoconhecimento.

Assim, em 2008, fui residir em Brasília e, tão logo cheguei na cidade, fui aprovado num processo seletivo do Instituto Marista para coordenação do Centro Marista “Circuito Jovem”, unidade social de apoio socioeducativo localizada, então, na cidade satélite de Ceilândia/DF.

Se, por um lado, com os jesuítas tive a oportunidade de maturar minha vida pessoal e acadêmica, por outro, com os maristas tive a oportunidade de maturar-me na vida profissional.

Os nove meses em que estive na coordenação da unidade foram especialmente duros, dado o contexto familiar e social das crianças atendidas. Trabalhávamos com apoio pedagógico, oferta de oficinas e, ainda, cursos de capacitação para as famílias. Nessa época, sobretudo por estar no Distrito Federal, fui introduzido nos espaços de defesa e garantia de direitos e comecei a compreender, de modo mais profundo, educação como um direito.

Passado esse período inicial, fui convidado a assumir o cargo de Analista Social na administração central da Província, tendo como principal função o acompanhamento de um conjunto de unidades sociais, espalhadas pelo território nacional. Foi tempo de conhecer muitas experiências significativas, sociais e educacionais, de unidades de apoio a unidades de cumprimento de medidas socioeducativas, de creches à Educação de Jovens e Adultos.

Nesse tempo, solicitei fazer um curso de pós-graduação e a instituição viabilizou-me financeiramente o curso de especialização em “História, Sociedade e Cidadania”, no Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). Eu diria que toda a experiência profissional que eu vinha acumulando pôde ser problematizada e sistematizada ao longo da especialização.

Entramos, então, na segunda década do século XXI e começou a surgir em meu interior o desejo de sair desse trabalho técnico e voltar a trabalhar diretamente em unidade educativa. Nessa ocasião, recebi proposta formal para compor a equipe do Colégio Loyola, trabalhando na reestruturação das experiências de voluntariado oferecidas pelo colégio e na formação de docentes e famílias nessa dimensão social.

Mudei-me de volta para Belo Horizonte no final de 2011 e, em janeiro de 2012, iniciei meu trabalho no colégio com o cargo de Gestor de Projetos Sociais. O trabalho inicial consistiu, de fato, na construção de uma nova proposta de voluntariado e no acompanhamento da instalação de uma creche na cidade, na qual os jesuítas executariam parte de sua filantropia.

Passados seis meses de atuação, veio do Provincial a proposta de assumir a Diretoria de Formação Cristã do colégio. Essa mudança inseriu-me nos espaços e instâncias de gestão da Companhia de Jesus, no momento efervescente de criação da nova Província dos Jesuítas do Brasil e de constituição da Rede Jesuíta de Educação.

Foi nesse meio tempo que a FLACSI (Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus) lançou o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar/SQGE e, então, tive a oportunidade de ser formado “facilitador externo” por meio de experiência teórica e prática, num “posgrado” certificado pela Universidad Alberto Hurtado, do Chile.

Mais uma vez, deparei-me com momento de rica experiência: responsabilidade de gestão local, a partir de minha função de diretor no Colégio Loyola, onde em agosto de 2016 assumi a direção geral; participação no processo de constituição da Rede Jesuíta de Educação (RJE), com experiência em grupos de trabalho e fóruns de diálogo e construção coletiva, além de apoio a diversos projetos, como a redação do Projeto Educativo Comum e, finalmente e de modo concomitante, a experiência de início da implementação do SQGE no Brasil, onde primeiramente atuei como facilitador externo e, depois, como profissional referência na RJE para diálogo com a direção do SQGE na FLACSI.

Esses múltiplos papéis e experiências colocaram-me diante do desafio de pensar a identidade de uma escola da Companhia de Jesus e sua finalidade educativa, de estabelecer estratégias para o trabalho colaborativo e em rede, de problematizar a educação ofertada nos colégios no que tange ao alcance de resultados.

Por tudo isso, no presente trabalho, pretendi aprofundar essas experiências sob o ponto de vista teórico-conceitual e verificar o quanto os colégios estão estruturando seus *saberes e fazeres* em busca de maior eficácia e de alcance dos objetivos de aprendizagem, segundo o fim de uma escola da Companhia de Jesus.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A questão em torno da qualidade educacional configura-se como uma preocupação para governos, para gestores escolares e, também, para as famílias com filhos em idade escolar.

Não raras vezes, em rodas de conversa, ainda que informais, somos surpreendidos com a pergunta sobre a qualidade de uma determinada escola, traduzida na popular pergunta: “A escola onde seu filho estuda é boa?” Via de regra, as respostas giram em torno da estrutura física, dos projetos extracurriculares oferecidos, do valor da mensalidade, no caso de ser um colégio particular, mas, sobretudo, nos últimos anos, do desempenho da escola nas avaliações em larga escala.

Dentro dessa gama de análises e respostas possíveis, o que vem a ser, precisamente, qualidade escolar? Como conceituá-la? É possível mensurá-la?

Iniciamos este capítulo com uma discussão sobre a questão da gestão da qualidade e sua transposição para o universo escolar, buscando na literatura os principais elementos relativos a limites e potencialidades dessa prática. A seguir, retomamos o conceito de qualidade escolar a partir de alguns autores, o propósito da educação jesuíta, contextualizada num diálogo acerca dos fins da educação e o conceito de qualidade presente no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), da FLACSI.

Por fim, apresentamos breve histórico e características do SQGE para, finalmente, revelarmos os resultados de um levantamento de dissertações e teses feito com o objetivo de contextualizar o que tem sido feito de produção acadêmica e demarcar em que esta pesquisa buscou se diferenciar da produção existente.

2.1 GESTÃO DA QUALIDADE E EDUCAÇÃO

Antes de abordarmos a questão da gestão da qualidade no ambiente escolar, é preciso contextualizarmos historicamente o surgimento desse movimento na administração e sua posterior aplicação pelo setor educacional.

Na literatura, encontramos três modelos internacionais de qualidade desenvolvidos ao longo do século XX, a saber: a) EUA - criação de departamentos de

qualidade; b) Japão – modelo com inserção da participação dos trabalhadores; e c) EUA e Europa – modelo focado na satisfação do cliente (FERNANDEZ; SANZ, 2003).

Se, até o início do século XX, ainda não havia uma preocupação generalizada com a qualidade do produto que estava sendo produzido, dado o caráter mais artesanal de grande parte da produção e, portanto, o controle personalizado do fabricante sobre o resultado do trabalho, com o advento da produção em massa e, sobretudo, a implementação da lógica fordista, surge a necessidade de controle estatístico da produção por um setor responsável pela qualidade. Assim, a iniciativa de criação de departamentos de qualidade, nos Estados Unidos, está relacionada ao objetivo de melhorar a qualidade dos produtos que estavam sendo fabricados em larga escala (LONGO, 1996).

Nas palavras do autor,

A era do controle estatístico surgiu com o aparecimento da produção em massa, traduzindo-se na introdução de técnicas de amostragem e de outros procedimentos de base estatística, bem como, em termos organizacionais, no aparecimento do setor de controle da qualidade. Sistemas da qualidade foram pensados, esquematizados, melhorados e implantados desde a década de 30 nos Estados Unidos e, um pouco mais tarde (anos 40), no Japão e em vários outros países do mundo. (LONGO, 1996, p. 8).

Com o modelo japonês, desenvolvido entre as décadas de 1950/60, a qualidade passou a ser vista como um processo de melhoria contínua, no qual a participação dos trabalhadores era considerada de fundamental importância para alcançar resultados esperados pela empresa. Nesse sentido, foi desenvolvido o *Fishbone Diagram* (Diagrama de Causa e Efeito) com o objetivo de identificar os problemas a serem enfrentados tanto pelas empresas, quanto pelos trabalhadores, dentro do cotidiano do processo de produção, com foco no que deveria ser sanado prioritariamente (FERNANDEZ; SANZ, 2003).

Por fim, o modelo de satisfação do cliente foi desenvolvido na década de 1980/90, com impulso inicial dos EUA, como uma resposta ao avanço do mercado japonês e, posteriormente, com a apropriação e participação dos países europeus. Esse terceiro momento do desenvolvimento de modelos para gestão da qualidade diferiu-se, em relação aos anteriores, pelo fato de incorporar a preocupação predominante com a satisfação do cliente. Disso decorreu que a qualidade deixou de ser um atributo exclusivo do produto, ou de seu processo de produção, e passou a ter

relação direta com o modo como os clientes se sentem satisfeitos e vinculam-se a determinado produto (TUR; LÓPEZ; SILLA, 2001).

Segundo Longo (1996, p. 10),

a Gestão da Qualidade Total (GQT) é uma opção para a reorientação gerencial das organizações. Tem como pontos básicos: foco no cliente; trabalho em equipe permeando toda a organização; decisões baseadas em fatos e dados; e a busca constante da solução de problemas e da diminuição de erros.

Essa relação de vínculo estabelecida entre cliente e produto ganha outros contornos quando falamos das empresas prestadoras de serviço, em virtude da relação direta e pessoal entre quem oferta o serviço e quem o consome, o que Drummond (1995) denomina “interface”. Segundo ela, a percepção de qualidade, nesse tipo de relação, se dá na medida em que o cliente se sente bem atendido pelo prestador de serviços, o que provém de um sentimento de satisfação pessoal. A nosso ver, essa compreensão desenvolvida por ela foi fundamental para a posterior transposição da gestão de qualidade para o universo educacional.

Se a noção de qualidade surge atribuída a um produto, a partir de critérios objetivos previamente estabelecidos, ao longo dos anos o desenvolvimento do conceito de qualidade foi incorporando elementos que o tornaram mais aderente às realidades locais e às instituições/contextos aos quais seria aplicado, deixando de lado a mera análise do objeto e desenvolvendo, pouco a pouco, a possibilidade de medição/envolvimento dos atores envolvidos no processo de produção ou, no caso das prestadoras de serviço, da interface (DRUMMOND, 1995).

Assim, a preocupação com a satisfação do cliente, que num momento posterior se desdobrou no estabelecimento da “interface” entre quem oferta o produto e quem o consome, tornou-se uma via possível de verificação da qualidade do serviço educacional, dadas as características do universo escolar, com impacto no que tange à personalização da oferta, sem perda da objetividade proposta para um modelo de gestão da qualidade. No entanto, Cardoso (1993) chama a atenção para o fato de que esse processo não é harmônico e precisa ser visto com criticidade, sobretudo no que tange à Qualidade Total (TQM¹), pois, segundo ele, “há uma tentativa forçada de incluir toda uma gramática própria do enfoque industrial no âmbito da organização

¹ Do inglês, Total Quality Management.

educacional” (CARDOSO, 1993, p. 166). E, especificamente sobre a questão da satisfação com o cliente, o autor diz que

Partindo do pressuposto mercadológico de que cliente é aquele que compra (recebe) e utiliza um produto, a TQM entende que o cliente na educação pode ser o aluno (cliente interno), a sociedade, a empresa e a família (cliente externo). E, se se considera o produto educacional como o conhecimento transmitido ao aluno, este último transforma-se em produto e o cliente passa a ser a sociedade. Assim, “o saber transmitido” e o “aluno formado” são produtos que atendem às “necessidades” da sociedade, da empresa ou da família. (CARDOSO, 1993, p. 166).

Cabe ressaltar que esse processo foi longo e redimensionado conforme a concepção de qualidade foi sendo forjada na sociedade e segundo contextos específicos. Destarte, resultou em modelos passíveis de aplicação em serviços e, especificamente, em serviços educacionais, como a Fundação Europeia para Gestão da Qualidade (EFQM), a Norma ISO 9004 em Educação, o ISO 9000 e o Projeto Integrado de Qualidade (PCI) (FERNANDEZ; SANZ, 2003).

Numa análise comparativa, podemos dizer que a EFQM avança em relação aos modelos de gestão da qualidade anteriores a ela, mas ainda mantém traços de proximidade e semelhança. Há uma tentativa de personalização, mas o foco continua na estruturação de uma ferramenta de avaliação, ou seja, num modelo eminentemente técnico. No que diz respeito à ISO 9000, ela vincula os dados de satisfação do cliente ao movimento de melhoria contínua, mas, como o EFQM, tem uma preocupação com a forma e a estrutura (método e ferramentas) que a caracteriza mais do que a outros. Já a ISO 9004 apresenta a novidade da busca pelo envolvimento dos atores envolvidos na qualificação educacional e o foco na melhoria contínua, elementos que favorecem o dado da personalização para melhor atender ao campo educacional. Por fim, o PCI, derivado da tentativa de conciliar princípios orientadores, metodologia e ferramenta adequada e indicadores de qualidade, a partir de pesquisas sobre escolas efetivas e melhoria escolar, pretende ser um modelo mais aderente ao universo educativo, garantindo um processo eminentemente personalizado na medida em que foca na aprendizagem dos alunos e reconhece a importância da participação plena daqueles que também são protagonistas do processo educacional, os professores (FERNANDEZ; SANZ, 2003).

Não obstante todo esse processo de busca pelo desenvolvimento de um modelo que pudesse viabilizar a gestão da qualidade em educação, na literatura

vemos que a prática não é um ponto pacífico e encontramos tanto aqueles que a defendem, quanto os que a criticam. As análises favoráveis argumentam, basicamente, que a gestão da qualidade viabiliza sanar as falhas presentes no processo administrativo e educativo das escolas, com vistas ao alcance de melhores resultados educacionais. Longo (1996, p. 14) argumenta que “a educação é o início gerador do processo de gestão pela qualidade e deve também agir como facilitador da implantação desse processo, para a melhoria eficiente, efetiva e eficaz de seus próprios objetivos”.

Nessa mesma direção, Xavier (1996) defende a importância da gestão da qualidade para o alcance da qualidade escolar, mas adverte que essa parte diz respeito ao *como fazer*, sendo necessária a mesma atenção e comprometimento com o *que fazer* e com o envolvimento da equipe.

Vale assinalar que a gestão da qualidade é um modelo gerencial que responde ao como fazer em uma organização. Igualmente importante é o que fazer, que diz respeito ao plano de desenvolvimento das escolas (nas escolas públicas, muitas vezes chamado de "projeto político-pedagógico"), verdadeiro planejamento estratégico da organização. É da feliz combinação desses dois componentes e do envolvimento/comprometimento da equipe (com quem fazer) que dependerá o sucesso ou o fracasso dos programas de gestão da qualidade. (XAVIER, 1996, p. 20).

Por outro lado, não faltam críticas ao modelo de gestão da qualidade escolar. Em geral, o argumento central é que, no universo escolar, com as relações que o compõem e os fins esperados para o processo educativo, não é passível a aplicação de uma técnica desenvolvida para administração de empresas e indústrias.

Estevão (2013, p. 23) diz que

Se a organização escolar for entendida, ao invés da concepção anterior, como uma construção social crítica (...), as questões da qualidade adquirem uma outra dimensão, ao serviço do rigor mas também da democracia, da participação, da responsabilidade solidária, uma vez que a construção da civilidade interna assenta predominantemente nos princípios do mundo cívico e nas interações comunicativas, que irão propiciar aos actores educativos oportunidades efectivas de se tornarem verdadeiros actores e autores da organização.

Disso decorre, ainda, que o gerencialismo, termo aqui utilizado para expressar os modelos gerencialistas de gestão, e o processo de responsabilização que dele resulta, estão diretamente relacionados com a cultura de avaliação desenvolvida na lógica do sistema neoliberal e implementada pelas avaliações em larga escala,

entendidas como aquelas em que as diferenças e especificidades não são levadas em consideração, nas quais o universo de estudantes é tratado de modo homogeneizado, que se valem dos mesmos indicadores e, ainda, tornam-se definidoras sobre qual instituição está apta a receber financiamentos (ESTEVÃO, 2013).

Buscando uma definição sobre gerencialismo, encontramos em Burgos e Bellato (2019, p. 920) que

o gerencialismo remete à reação conservadora iniciada na Inglaterra contra o modelo burocrático do Welfare State. De modo muito sintético, pode-se entender o gerencialismo como uma doutrina de reforma do Estado inspirada em princípios importados do mercado e que tem como principais características o planejamento e a elaboração de políticas com ênfase em metas de desempenho para nortear o funcionamento do setor público. No Brasil, a entrada do gerencialismo ganha força, sobretudo a partir do período de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), servindo como um modelo de gestão pública para a reforma do Estado, com vistas a torná-lo mais eficiente.

Assim, os ranqueamentos foram sendo criados a partir das avaliações em larga escala e instituíram uma rotulação de quem é “melhor” e quem é “pior” e, conforme já acenei em outras partes deste trabalho, o Estado passou do lugar de educador para o de avaliador, com responsabilização de professores e escolas pelos resultados alcançados. Segundo críticos (BALL, 2005; HYPOLITO, 2011; ESTÊVÃO, 2013), é nesse contexto que se dá a implementação da gestão da qualidade, tendo como objetivo não necessariamente a qualificação do processo educativo, mas o alcance de melhores resultados nas avaliações em larga escala, o que, gradativamente, tolhe a comunidade educativa da autoria do processo educativo.

Para Estêvão (2013, p. 20),

não podemos acolher ingenuamente este conceito no campo educativo e pedagógico, designadamente pelas implicações que pode ter em termos de equidade do funcionamento do sistema educativo, da reformulação dos limites da educação pública e de outras políticas sociais, de uma desideologização política, da sua contribuição para um novo reposicionamento do Estado face à educação, de uma excessiva tecnicidade encarada como solução para as práticas pedagógicas.

Ao trabalharem a questão do gerencialismo e da performatividade, Ball (2005) e Hypolito (2011) a correlacionam diretamente com as mudanças acontecidas a partir da segunda metade do século XX, nas quais há a intensificação da adoção de políticas neoliberais, focadas na reorganização das sociedades nos âmbitos social, econômico e político para que melhor atendam aos pressupostos do mercado. Esse processo

fomentou não só a adoção de novos modos de organização do trabalho, voltados para maior performatividade com vistas ao alcance de melhores resultados, como proporcionou o gradativo esvaziamento do Estado de Bem-Estar Social e advento de um Estado mais conformado com tais políticas, focado na implementação da melhor maneira de administrar e gerenciar.

Esse conjunto de mudanças não poderia deixar de atingir, também, o campo educativo e, para Hypolito (2011), com dois principais impactos: a criação dos testes padronizados e dos rankings deles provenientes e a adoção de parcerias tendo em vista a reorganização da gestão e organização escolar, com foco eminentemente gerencialista, levando ao que ele compreende como precarização do trabalho docente.

Para Ball (2005), essa adoção gradativa do gerencialismo trouxe impactos, inclusive, para o termo profissionalismo e a compreensão que se tem dele, visto que passou a ser diretamente relacionado com a performance do trabalhador a partir dos critérios exógenos trazidos por esse modelo de gestão, o “profissionalismo de um outro” (BALL, 2005, p. 543).

(...) se quisermos ser capazes de falar sobre profissionalismo, precisamos ter certeza do significado que damos ao termo – evidentemente parte da resignificação de profissionalismo nos textos gerenciais baseia-se na esperança de que não vamos perceber que o seu significado e a forma como é praticado são diferentes daquilo que significava e da forma como era praticado antes. Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles, são: primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. (BALL, 2005, p. 542).

No que diz respeito ao conceito de performatividade, Ball (2005) a compreende como um “método de regulamentação” que visa ao melhor desempenho do trabalhador, por meio de uma dinâmica comparativa.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Não sem motivos, ao estabelecer a relação entre gerencialismo e performatividade, Ball (2005, p. 545) diz que “o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador”.

Finalmente, dentro dessa análise crítica, ressaltamos a denúncia sobre a perda da riqueza presente nas relações subjetivas que são travadas no ambiente escolar, entendidas como parte do processo educativo, e responsáveis, também, por produzir cultura e desenvolver a capacidade crítica dos envolvidos nessa relação: docentes, estudantes e suas respectivas famílias.

Sobre isso, encontramos em Ball (2005, p. 546 e 547) que

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente.

A perda da subjetividade, portanto, está diretamente relacionada com a performatividade e o surgimento de uma nova compreensão sobre o profissionalismo, ideia abordada anteriormente, sendo o pós-profissional “aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade” (BALL, 2005, p. 558). Na pesquisa, ao entrevistarmos os funcionários escolhidos, lideranças da instituição, pretendemos analisar se esse processo, conceitualizado como gerencialismo e performatividade, se fez presente no cotidiano dos colégios estudados com a implementação do SQGE.

Após esse resgate histórico e a demarcação dos limites e potencialidades da gestão da qualidade no campo educacional, na parte seguinte do trabalho apresentamos a questão do conceito de qualidade escolar, demarcando seu caráter dinâmico e polissêmico.

2.2 QUALIDADE ESCOLAR: UM CONCEITO DINÂMICO E POLISSÊMICO

Nas duas últimas décadas, no Brasil, habituamo-nos a relacionar qualidade em educação com o resultado obtido pelas instituições de ensino nas avaliações em larga

escala, que foram adotadas de modo sistemático, em nosso país, a partir dos anos 1990. Em Cária e Oliveira (2015, p. 22 e 25) encontramos que

Os sistemas de avaliação do rendimento escolar têm ocupado amplo espaço nas discussões e publicações das últimas décadas, em especial do ponto de vista das políticas educacionais desencadeadas pela implementação das chamadas reformas educacionais, a partir da década de 1990.

(...)

Desde a década de 1990, com a regulação do Estado na condução das políticas educativas, inspiradas em modelos internacionais, deu-se início no Brasil a uma nova forma de gestão da qualidade da educação, baseada em resultados a partir de critérios de eficiência e eficácia, emergindo novas formas de regulação dos sistemas de ensino por meio de avaliações em larga escala.

No entanto, a literatura e as pesquisas em educação demonstram que relacionar qualidade com resultados em avaliações é uma visão restrita, fruto de um determinado período histórico. Sendo a educação uma prática social e, portanto, transformadora da realidade enquanto ela mesma é transformada, a concepção sobre o que é educação e, também, a ideia do que venha a ser qualidade em educação, alteram-se ao longo do tempo.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7),

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso (...).

Historicamente, podemos afirmar que essa adoção de uma ideia de qualidade em educação relativa aos resultados obtidos em avaliações em larga escala está diretamente ligada à intensificação da globalização neoliberal, que, no campo da educação, teve como consequência o processo de internacionalização das políticas educacionais e a incidência de organismos internacionais sobre as decisões a serem tomadas pelos Estados Nação. Argumentando sobre essa questão, Akkari (2011) diz que, com o processo de internacionalização da educação, o Estado deixa de ser provedor e passa ao lugar de regulador, desobrigando-se da gestão direta e focando-se em proporcionar a descentralização, deixando a administração da educação para a iniciativa privada.

Nesse movimento, instituições como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, dentre outras, assumiram certo protagonismo no que tange ao estabelecimento de critérios e direcionadores para as políticas educativas dos países, tendo em vista a diminuição das desigualdades. Ainda que reconhecendo a complexidade e multiplicidade de facetas da educação e as diversas variáveis que impactam no alcance da qualidade escolar, focaram sua ação no rendimento escolar dos alunos de determinada região e em condições básicas necessárias para alcance da qualidade, relacionada a insumos disponíveis e ao processo de gestão.

Para definir a qualidade da educação, tanto a Unesco como a OCDE utilizam o paradigma de insumo-processo-resultados. Nesse sentido, a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja nos currículos e nas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

Nesse contexto, entendemos que o estabelecimento do papel regulador por parte do Estado passa pela adoção das avaliações em larga escala que, gradativamente, deixam de ser um mecanismo aferidor da qualidade educacional e de controle e tornam-se, elas mesmas, a política educacional de um determinado Estado Nação.

Assim, a cultura de avaliação que hoje vemos institucionalizada nasceu dentro do sistema neoliberal, e o financiamento proveniente dos organismos internacionais está atrelado a esse processo, no qual o Estado passa do lugar de educador para o lugar de avaliador e regulador, com esvaziamento de seu papel de provedor da educação como política pública e, portanto, um direito de todos.

No caso específico do Brasil, o papel regulador não necessariamente levou ao esvaziamento gradativo da função de provedor, e a mudança esteve diretamente relacionada ao modo como o Estado adotou o gerencialismo como uma estratégia para superação da burocracia vigente, numa simbiose com a gestão escolar, vista como a possibilidade de produção de melhores resultados em educação.

Sobre isso, Burgos e Bellato (2019, p. 924) dizem que

De fato, a emergência da gestão escolar pode ser associada à aposta no poder da escola enquanto agência capaz de produzir resultados mesmo

quando diante de contextos difíceis. Com isso, ganha força outro tipo de métrica, que valoriza o resultado do trabalho escolar, mensurado pelo desempenho acadêmico do aluno.

No caso brasileiro, diversamente do anglo-saxônico, talvez não seja exagero afirmar que a valorização da gestão escolar já nasce sob o impacto da influência do gerencialismo. Nesse sentido, a valorização da gestão escolar, de um lado, e o modelo gerencialista, de outro, ainda que sejam processos distintos, no Brasil eles se apresentam como fenômenos simbioticamente articulados, o que ajuda a explicar por que, não raro, a crítica à noção de gestão escolar se apresenta como uma crítica ao gerencialismo, e vice e versa. Fato é que tal simbiose passa a informar a imaginação reformista do sistema educacional no Brasil, para a qual não faltou, aliás, um forte impulso de instituições privadas, muitas delas ligadas ao sistema financeiro, que passaram a formular e a implementar programas de ação voltados para o fortalecimento da cultura de gestão nas escolas.

Em função desse movimento, presenciamos a proliferação dos conhecidos ranqueamentos que pretendem indicar onde está a qualidade em educação.

Se, por um lado, esse é um modo possível de se aferir a qualidade educacional, por outro, se mostra insuficiente do ponto de vista metodológico, pois a padronização proposta pelas avaliações em larga escala se sobrepõe às diferenças, desconsiderando desigualdades históricas e impondo uma racionalidade instrumental.

Sobre isso, Lima (2015, p. 1349) diz que

A cultura de avaliação é, afinal, a aceitação de processos e de lógicas de ação monocultural e monorracional, da racionalidade técnico-instrumental, do meio ótimo, produzida através da prática sistemática de um certo tipo de avaliação: uma avaliação racionalista, formalista, instrumental.

Por conta desses limites apresentados, há uma tendência, entre os pesquisadores em educação, em se afirmar o caráter polissêmico e dinâmico do conceito de qualidade em educação, com ênfase na sua alteração ao longo do tempo e nas dimensões e fatores que impactam para o alcance dessa qualidade.

Sobre essas dimensões, no levantamento que fazem, Dourado, Oliveira e Santos (2007) as categorizam em “dimensões extraescolares”, referindo-se a todos os aspectos socioculturais relacionados à educação e ao contexto em que o estudante está inserido, e “dimensões intraescolares”, entendidas como tudo que permeia a tarefa educativa, da gestão escolar aos processos pedagógicos, passando pelo papel docente e pelo nível de envolvimento dos estudantes e de suas famílias no processo educativo. Portanto, falar de qualidade em educação e, mais que isso, atingir a qualidade em educação, a partir dessa perspectiva, é tratar da questão de modo sistêmico, dando-se conta dos diversos aspectos envolvidos no processo educativo.

Nas palavras dos autores,

a discussão sobre Qualidade da Educação implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 24).

Corroborando com esse argumento, encontramos em Vitelli (2017, p. 41) que,

Os conceitos, as concepções e os significados do que seja qualidade na educação se alteram ao longo dos tempos, especialmente se considerarmos as transformações sociais. Por isso, a qualidade em educação passa pela ideia de uma complexidade que não é estanque, precisa ser abordada por diferentes perspectivas.

Portanto, nesse contexto de complexidade e dinamicidade, a percepção da qualidade educativa varia de acordo com o momento histórico, com as perspectivas sociais desse momento e com o modo como se estruturam as políticas educacionais.

Nessa mesma linha argumentativa, Araújo e Oliveira (2005) concordam com a posição de que qualidade é um termo polissêmico e, em seu trabalho, apresentam a ideia de que, no Brasil, a percepção do que é qualidade em educação passou por três momentos. Segundo esses autores,

É muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino. A análise aqui apresentada está fundamentada na percepção de que, no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005, p. 6).

No entanto, à medida que é promovida a universalização do acesso, gradativamente a qualidade deixa de ser uma questão de ampliação do número de vagas e construção de escolas, uma qualidade que, na verdade, poderia ser atribuída à gestão da educação e não à educação em si, e passa a ser associada ao processo para se atingir o fim desejado. Assim, a pergunta que emerge é sobre a viabilização da permanência, considerando as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e seu impacto na educação. Nesse segundo momento, a qualidade passa a ser associada com as taxas de repetência e evasão. A percepção dos autores é que a

melhoria dessas taxas não significou a superação das desigualdades históricas e regionais.

Para Araújo e Oliveira (2005, p. 13),

(...) podemos concluir que houve uma melhoria geral da produtividade dos sistemas de ensino, traduzida na regularização do movimento e do rendimento escolar; porém, essa melhoria ocorreu sem eliminar as históricas desigualdades tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista regional.

Por fim, no terceiro momento, relaciona-se qualidade educacional com os resultados nas avaliações em larga escala, que se constituem no estabelecimento de padrões que pretendem verificar a qualidade do processo. No entanto, as pesquisas apontam que a padronização se sobrepõe às diferenças e aos contextos locais, desconsiderando, ainda, outros aspectos que compõem o processo educativo.

Considerando que os três modos apresentados para se definir qualidade escolar apresentam limites e, ainda, a complexidade de se trabalhar na definição do que venha a ser especificamente esse conceito, um caminho possível seria o estabelecimento de indicadores que permitam analisar a escola a partir de múltiplas perspectivas.

Na concepção de Araújo e Oliveira (2005, p. 20):

[...] é preciso pensar de forma articulada num conjunto de indicadores que permita configurar uma escola e um ensino de qualidade numa perspectiva que abranja insumos, clima e cultura organizacional e avaliação. Ou seja, é preciso pensar numa política de melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos.

Na próxima seção, apresentamos inicialmente algumas ideias referentes aos fins da educação, correlacionando com essas ideias os fundamentos e propósitos da educação jesuíta para, a seguir, trabalharmos o conceito de qualidade educacional presente no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar.

2.3 FINS DA EDUCAÇÃO E PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA

Da discussão apresentada sobre o conceito de qualidade escolar, da constatação, por um lado, de que tem sido reduzida ao resultado obtido em avaliações em larga escala e, por outro lado, do reconhecimento de seu caráter complexo,

pretendemos nesta seção apresentar uma discussão teórica sobre os fins da educação e correlacioná-la com o propósito da educação jesuíta.

A pergunta sobre a finalidade da educação remonta à Grécia Antiga, onde Platão (2012), num texto exaustivamente estudado ao longo dos séculos, demarcava os fins da educação na relação direta com a democracia, com a justiça e com a sociedade que se queria.

Ainda que, em sua concepção, as pessoas deveriam desempenhar sua função social de acordo com a classe à qual pertenciam, Platão via na educação o meio para que as virtudes fossem plenamente desenvolvidas, de modo que, então, essas funções fossem cumpridas do melhor modo, superando o egoísmo e concorrendo para o bem de todos e para uma cidade feliz. Nisso consistia o ser justo e a justiça.

Hoje, num contexto de exacerbação do individualismo e de rupturas com o ideal de bem-estar social e de busca pelo bem comum, a pergunta sobre a finalidade da educação se impõe, em meio a uma tensão contínua entre fins opostos, em que o utilitarismo e o pragmatismo tendem a sobressair, relegando a escola e o trabalho docente a um lugar de mera reprodução.

Para Hypolito (2011, p. 3),

Sente-se cotidianamente os efeitos das políticas neoliberais de enxugamento da estrutura do Estado, com a redução de investimentos sociais, com os processos de privatização e retirada do Estado de setores até então exclusivos que passam a ser gerenciados por setores privados. A lógica narrativa passa a ser pensada em favor do mercado, dadas as suas supostas eficientes capacidades de melhor administrar e gerenciar.

No entanto, não raras vezes, encontramos pesquisadores que questionam essa lógica, bem como com instituições educativas que, ainda que inseridas nesse contexto e recebendo cobranças advindas de todos os lados, optam por um processo educativo arraigado em sua identidade institucional e com vistas à formação integral de crianças e adolescentes.

Ao debruçar-se sobre essa questão, Biesta (2013) propõe a tarefa de *desnaturalização* da linguagem da aprendizagem, retomando a linguagem da educação como aquela capaz de dar sentido à tarefa educativa para além da lógica imposta pelo modelo vigente. Assim, propõe a desconstrução da aprendizagem como mercantilização da escola, ressaltando o papel do educador como responsável por resgatar a subjetividade do sujeito, fazendo com que, desse modo, a educação não seja concebida como produto, mas como ação de educar.

Nas palavras do autor,

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas duas últimas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. (BIESTA, 2013, p. 32).

Ao avançar nessa crítica, Biesta (2013) demarca que esse novo linguajar é resultado do impacto de uma economia voltada para o consumo sobre a educação, sendo necessário forjar uma nova linguagem na qual a educação reassuma seu papel.

Algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem. É por essa razão que desejo argumentar que há uma necessidade de recuperar uma linguagem da educação para a educação. (...) Em certo sentido, a tarefa diante de nós é reinventar uma linguagem para a educação – uma linguagem que responda aos desafios teóricos e práticos com que nos deparamos hoje e dia. (BIESTA, 2013, p. 30).

Ao desdobrar seu argumento, o autor defende que o papel do educador não é produzir uma pessoa autônoma, racional, nem ser uma espécie de parteira que liberta o potencial racional. Trata-se, sim, de focar na tarefa de como o indivíduo pode se tornar “presença”, sem que seja excluído de uma relação, ou seja, educar como um responsabilizar-se pela emergência de seres singulares. Educação, portanto, não se reduz em preparar o sujeito para sua inserção nesse contexto contemporâneo ou mesmo no mundo do trabalho, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências. Nas palavras de Biesta (2013, p. 47), “a educação não é apenas a transmissão de conhecimento, habilidades e valores, mas diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua ‘vinda ao mundo’ como seres únicos e singulares”.

Nessa mesma direção, Gallo (2014) estabelece sua crítica em relação aos momentos em que a educação acontece na perspectiva do “máximo”, dos resultados a serem alcançados, em detrimento do olhar atento às minúcias do dia a dia e a tudo o que acontece na sala de aula e nas relações travadas no cotidiano escolar.

Em seu texto, o autor traz à tona a provocação do que é possível na prática pedagógica a partir do que vem sendo imposto como máximo dentro do contexto já descrito, anteriormente, neste trabalho. Para Gallo (2014), é na sala de aula que acontece a “educação menor”, a relação que nos desestabiliza e que produz o bom e

o belo. Conforme o autor (2014, p. 26), “a educação efetivamente acontece no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam despercebidos”.

Se o educador, assim como o gestor, não estiver atento, o máximo impõe sua lógica, roubando a possibilidade de fazer diferente e estabelecendo o pensamento único, a homogeneidade. A ruptura acontece quando, em meio à execução do padrão (e na escuta das mesmas respostas de sempre), nos permitimos escutar outras respostas e vislumbrar novas possibilidades.

Nesse momento, a educação “menor” acontece, pois, como posto por Gallo (2014, p. 30),

os processos educativos são múltiplos. nas escolas, estamos no âmbito da multiplicidade, mas o projeto moderno produziu totalizações, unificações, subjetivações, elas nos embaralham a visão, nos confundem e nos enganam com um projeto único e em modo maior, mas a multiplicidade escapa pelas fendas do projeto maior.

Apesar dos contrapontos feitos e do alerta para o contínuo risco de totalização, a leitura do autor é esperançosa, pois admite a possibilidade de existência do *mínimo*, apesar da insistência de imposição do *máximo*.

Diante dessas possibilidades de desconstrução e de resistência, apontadas pelos autores, procuramos estabelecer, na próxima parte do trabalho, um diálogo entre elas e aquilo que encontramos declarado na proposta educativa jesuíta.

2.3.1 Propósito da Educação Jesuíta

A tarefa educativa da Companhia de Jesus remonta à sua expansão logo após sua fundação e aprovação pelo papa Paulo III, no ano de 1540, e possivelmente essa opção é fruto da experiência mesma de seu fundador, Inácio de Loyola, que percebeu a importância de se ter uma sólida formação acadêmica para levar a cabo a tarefa de evangelização, sem indisposições com a Inquisição Católica, da qual ele foi alvo em duas ocasiões (ULLMANN; BOHNEN, 1991).

Nos primeiros anos de expansão, a abertura de colégios estava relacionada à formação dos quadros da Companhia de Jesus. Em seguida, dada a fama que foi sendo adquirida pelos jesuítas, por conta de sua sólida formação, expandiu-se para a nobreza dos mais variados locais.

Sobre o fim da educação jesuíta, nesses primeiros anos de expansão, encontramos em Wright (2006, p. 60) que

Escolas jesuítas, embora devamos ser cautelosos com as generalizações, procuravam combinar os avanços educacionais do humanismo, que incluíam uma reverência pela cultura clássica, com o dever de produzir membros pios da sociedade cristã. [...] Desse modo decididamente humanista, a Companhia começou a ensinar alunos a serem bons cristãos e cidadãos virtuosos, mas também se esforçou para produzir membros eloquentes e elegantes do mundo secular.

Assim, quando olhamos para o processo de chegada e conquista do Brasil pelos portugueses, bem como para o estabelecimento das missões jesuítas nestas “terras tupiniquins”, entendemos a influência que seus métodos de ensino tiveram sobre nossa constituição, mesmo depois de sua expulsão das terras pertencentes a Portugal, pelo Marquês de Pombal, em fins do século XVII, e após a consequente supressão da Companhia de Jesus, ocorrida em 1773 (KLEIN, 2016).

Fato é que, apesar dessas idas e vindas da história e dos conflitos e controvérsias sobre a intencionalidade dos jesuítas, a educação humanista pretendida já nos primeiros anos de existência da Companhia de Jesus resistiu aos tempos e chegou ao século XX, quando, de modo mais sistematizado, os jesuítas voltaram a pensar no fim de sua educação e a estruturarem esse apostolado desde um Secretariado para Educação, com sede em Roma, fundado em 1967 (KLEIN, 2016).

Nesse movimento, as décadas de 1970, 1980 e 1990 foram importantes do ponto de vista da reestruturação do fazer educativo, com destaque para o lançamento de dois documentos que, até os dias atuais, norteiam a educação jesuíta em todo o mundo e apontam para suas intencionalidades, no mesmo horizonte humanista de sua fundação, a saber: “Características da Educação da Companhia de Jesus”, lançado em 1986, e “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”, de 1991.

O documento “Características”, de modo especial, apresenta os fundamentos e fins para a educação jesuíta, discorridos em 28 características básicas, divididas em nove sessões, que, por sua vez, se iniciam com uma proposição acerca da visão espiritual de Santo Inácio, a fim de demarcar a tênue relação entre educação e

experiência espiritual ou, para ser mais preciso, entre a Pedagogia Inaciana² e os Exercícios Espirituais³ de Santo Inácio de Loyola (KLEIN, 2014).

Ao longo do texto, é possível identificar a concepção humanista que se faz presente desde os primórdios da Companhia de Jesus e uma proposta de formação integral, em que o processo educativo dê conta de uma multiplicidade de aspectos da vida e das diversas dimensões da pessoa.

Conforme os itens 32 e 33 do documento,

Todos estes diferentes aspectos do processo educativo têm uma finalidade comum: a formação da pessoa equilibrada, com uma filosofia pessoal de vida que inclui hábitos permanentes de reflexão. Para ajudar a essa formação, cada matéria deve ser relacionada com as outras dentro de um programa educativo bem planejado; todos os aspectos da vida escolar contribuem para o desenvolvimento total de cada pessoa. (COMPANHIA DE JESUS, 1987, p. 26 e 27).

Parece-nos importante demarcar, neste momento, que esse traço humanista da educação jesuíta, a nosso ver, muito se aproxima dos aspectos apontados por Biesta e Gallo para que a educação não se reduza ao utilitarismo e pragmatismo de nossos tempos, ainda que isso consista num desafio diuturno para gestores e docentes.

No Brasil, o processo de constituição da Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) se deu no ano de 2014. Assim, ainda que os jesuítas tenham voltado a influenciar a educação no País desde seu retorno a estas terras, no período pós-restauração da Companhia de Jesus (1814), e ainda que boa parte dos colégios que compõem a RJE sejam centenários, os esforços para constituição de uma rede e para redação de um documento norteador do fazer educativo de todos eles, complementar aos dois documentos citados, são recentes.

O Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE foi elaborado ao longo do ano de 2015 e lançado, oficialmente, em agosto de 2016. No que tange à sua definição para o fim da educação jesuíta, encontramos no documento a mesma preocupação com a

² Orientações da Companhia de Jesus para a ação educativa em suas escolas e colégios, encontradas em documentos e discursos institucionais, cujo enfoque pedagógico se enraíza em aspectos da sua identidade e decorre da experiência espiritual de Santo Inácio de Loyola, registrada no livro dos Exercícios Espirituais (KLEIN, 2014).

³ O livro dos “Exercícios Espirituais” consiste nos registros feitos por Santo Inácio de Loyola, de sua experiência espiritual, que se consolidou, posteriormente, como um guia para orientação de retiros, viabilizando um itinerário espiritual para os que desejam passar por essa experiência. Nele se assentam os elementos que caracterizam a Espiritualidade Inaciana (KLEIN, 2014).

oferta de uma formação integral, contraposta a certas pressões impostas pela sociedade, que prepare os estudantes para uma inserção diferenciada na sociedade.

Segundo o número 25 do PEC,

[...] Nosso modo de oferecer educação de qualidade, entretanto, não se restringe a atingir os índices de ranqueamento em avaliações padronizadas. [...] A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 37).

Finalmente, sobre a importância de uma docência que viabilize esse processo deixando, como demarca Gallo (2014), que indivíduos singulares venham ao mundo, o número 42 do PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 49) direciona o professor para uma ação que favoreça o exercício da autonomia, colocando o estudante numa relação dinâmica com o conhecimento.

Dessas breves aproximações feitas, passamos para a definição do conceito de qualidade presente no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar e a relação entre o SQGE e os modelos já apresentados de gestão da qualidade.

2.4 O CONCEITO DE QUALIDADE NO SISTEMA DE QUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR DA FLACSI

Como vimos, dentro dessa dinâmica de padronização, apagamento das diferenças e imposição de uma lógica produtivista, emerge para todo educador o desafio da modificação desse quadro, que se impõe pela pergunta sobre como formar para a cidadania, ao invés de formar pessoas plenamente conformadas ao sistema. Em outras palavras, como garantir um processo educativo de qualidade, que forme integralmente e potencialize as qualidades do educando?

No caso das escolas da Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE), essa pergunta remonta ao ano de 2014, quando se deu o processo de constituição da rede propriamente dita, e os colégios começaram a implementar, gradativamente, o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), da FLACSI.

Desde então, as equipes dos colégios da RJE incorporaram uma reflexão contínua sobre a intencionalidade de seu processo educativo e a definição das aprendizagens a serem alcançadas pelos seus estudantes.

Trata-se de um sistema de qualidade cujo foco é a aprendizagem integral de todos os estudantes do colégio, tendo como base a proposta educativa da Companhia de Jesus, proposta essa que, por sua vez, tem como fim o desenvolvimento de um perfil humano, traduzido nos documentos institucionais no compromisso de formar pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas.

No que tange à sua definição do que venha a ser qualidade para um centro educativo da Companhia de Jesus, encontramos, no documento de apresentação do SQGE, que

La noción de calidad, que el Sistema de Calidad propone, se ancla en tres grandes pilares. El primero de ellos refiere a la definición de los sentidos y fin último de un centro educativo ignaciano, al exigirle comprender y buscar la calidad educativa desde los principios de la espiritualidad ignaciana, confiriéndole así su sello e identidad. El segundo, recorre criterios y principios teóricos conceptuales que levanta la investigación de eficacia escolar, fundamentalmente en América Latina. Un centro de calidad asume la necesidad de llevar adelante un conjunto de prácticas y procesos, sobre los cuales existe abundante evidencia, respecto a su contribución en el logro de mayores y mejores aprendizajes. Finalmente, se asume la calidad como un fenómeno sistémico, tanto en su comprensión como también en la intervención para mejorarla. La idea de mejora en red, y la interconexión de los procesos, se sustenta en la comprensión del proceso educativo como un fenómeno complejo y sistémico. (FLACSI, 2017, p. 11).

Fundamentado nas pesquisas sobre eficácia escolar e fatores associados, o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar foi desenvolvido por equipes das universidades Alberto Hurtado (Chile) e Católica (Uruguai) a pedido da FLACSI, com o objetivo de avaliar a qualidade da educação ofertada pelos colégios jesuítas da América Latina.

Assim, o pressuposto é que o fim da escola é a *aprendizagem dos estudantes* e escolas eficazes são aquelas que incidem em seus estudantes a ponto de realizarem aprendizagens significativas, independente dos fatores relativos a seu contexto sociocultural.

Segundo Román (2008, p. 212), “una educación será de calidad si logra desarrollar, en todos los alumnos, los aprendizajes que les garanticen disponer de los conocimientos, capacidades y competencias necesarias para la inclusión y movilidad social esperada y ofrecida desde los estados y sistemas educativos”.

Os aspectos analisados e os conceitos apresentados ao longo do trabalho permitem perceber a multiplicidade de nuances que compõem a definição de qualidade escolar. Ainda que as avaliações em larga escala tenham impactado o fazer

das escolas, pensar numa educação que forme para a cidadania pressupõe que as equipes locais dialoguem sobre a proposta educativa e os fins da educação, estabelecendo localmente os indicadores que lhes permitirão aprimorar o processo educativo, respeitando as diferenças dos estudantes e o capital cultural de cada um, superando, desse modo, a tentativa de padronização atualmente imposta às escolas pelas avaliações em larga escala e pelos sistemas educativos locais.

No caso dos colégios da Companhia de Jesus, segundo a FLACSI (2017), o SQGE pretende ser um sistema que dê conta de particularidades e envolva toda a comunidade educativa num diálogo sobre as práticas educativas que proporcione, à escola, a projeção de ciclos de melhoria, que farão sentido se as metas a serem alcançadas estiverem plenamente de acordo com os fins da educação jesuíta.

A partir desse levantamento sobre a transposição da gestão da qualidade para o meio escolar, dos pontos positivos indicados por alguns autores e das críticas ao modelo, propomos agora uma breve aproximação entre o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar com elementos presentes nos modelos de gestão anteriormente apresentados.

Em primeiro lugar, destacamos o fato de que o SCGE tem foco na aprendizagem integral dos alunos, conforme a proposta educativa jesuíta. Esse elemento o coloca em interface direta com o PCI no que tange à construção de um modelo valendo-se do que temos nas pesquisas sobre a eficácia escolar e fatores associados.

Por outro lado, a estrutura da autoavaliação pode ser correlacionada com o método desenvolvido pela EFQM, no qual a cadência das fases do processo é dada por: 1) sensibilização, 2) autoavaliação, 3) identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, 4) comunicação e 5) acesso ao selo que, no caso do SCGE, trata-se da implementação do primeiro ciclo de melhoria.

Com a ISO 9004, há uma interface clara quando se trata da valorização da liderança exercida pela equipe de gestão. Ao incorporar esse elemento, a ISO 9004 destaca o papel que o líder tem na união e motivação dos membros da comunidade em torno dos objetivos estabelecidos. Esse papel de liderança também é destacado no SQGE como fundamental para os esforços de convergência na busca da qualificação do processo educacional, levando em conta a aprendizagem integral dos educandos.

Finalmente, as quatro dimensões que compõem o SQGE - dimensão curricular, dimensão organização, estrutura e recursos, dimensão clima escolar e dimensão família e comunidade local - derivam, diretamente, dos sete princípios do PCI e, com eles, mantêm tênue interface. Assim, os princípios: a) foco na aprendizagem dos alunos, b) satisfação das pessoas, c) envolvimento, d) negociação e consenso, e) liderança ética, compartilhada e comprometida com a melhoria, f) avaliação e resultados, constituem a base para o desenvolvimento dos quatro âmbitos do SQGE (HENRICE, 2017).

Portanto, assim como o PCI, o SQGE estabelece diálogo com os modelos empresariais desenvolvidos ao longo do século XX e, de modo mais intenso, com os três modelos que se pretendem mais adequados para a avaliação das instituições prestadoras de serviços. No entanto, entendemos que consegue dar um passo além, na medida em que estabelece o foco no fazer educativo e trata o que foi chamado de "satisfação do cliente" a partir da inclusão, no processo avaliativo, dos diversos atores que compõem a comunidade escolar, passando pelo aluno, sua família, os profissionais diretamente dedicados à tarefa educacional e a comunidade do entorno.

Para concluir esta seção, incorporamos, na análise crítica, a visão de Henrice (2017), que foi responsável pelo desenho do SQGE e, nos anos seguintes à implementação pelos colégios jesuítas na América Latina, escreveu sua tese de doutorado tendo em vista o refinamento do que é o sistema e a problematização dos limites ainda necessários de qualificação.

Ciente de toda essa discussão em torno da gestão da qualidade em educação, Henrice (2017, p. 72) reconhece o impacto sobre os docentes e seu fazer educativo, ao dizer que

los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven orientados a competir de manera individual por la obtención de resultados cuantificables, lógica que imposibilitaría la construcción de procesos complejos de larga duración enfocados en la construcción de personas íntegras. Esta medición continua termina por trastocar el foco del aprendizaje ya que el resultado de estas pruebas condiciona cómo es leída la eficacia.

O autor demarca, ainda, que o processo de construção do SQGE pressupõe a intenção de que se difira efetivamente de outros modelos de gestão da qualidade. Desse modo, ao esclarecer que o SQGE foi desenvolvido para ser aplicado em colégios da Companhia de Jesus, considerando suas características de identidade

institucional e seu fim educativo, voltado para a formação de um determinado perfil humano, Henrice (2017, p. 93) conclui que

entender la dinámica del proceso evaluativo de un centro como un ejercicio reflexivo y sistemático que, mediante un proceso balanceado de fuentes internas y externas, contribuye a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, acercándonos al modelo evaluativo que la perspectiva de esta investigación quiere presentar.

Por fim, Henrice apresenta a ideia de que essa mudança proposta pelo SQGE pressupõe uma participação democrática dos atores escolares em todo o processo, desde a autoavaliação até a implementação das melhorias para qualificação do processo educativo, passando pela ruptura com modelos educativos homogeneizantes e investimento em projetos educativos desenvolvidos pelos docentes (HENRICE, 2017).

Ao propor investigar os impactos da implementação do SQGE em duas unidades educativas da RJE, estamos cientes, primeiramente, de que há uma opção institucional posta, a saber, o uso desse sistema para qualificação do fazer educativo das unidades educativas associadas à FLACSI. Não obstante esse fator, ao trabalhar nesta seção um recolhido acerca da discussão acadêmica sobre o tema “gestão da qualidade e educação”, não só nos fazemos cientes das potencialidades e dos limites apontados por diversos autores sobre a implementação desse modo de gestão, como entendemos que nosso trabalho de pesquisa poderá incidir na prática institucional, seja nessa opção atual, qualificando o que está posto, seja criando matéria e insumo para futuras opções.

Findada esta seção teórica, fazemos a seguir uma breve apresentação da história e principais características do SQGE.

2.5 HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DO SQGE

A decisão para implementação de um sistema de gestão da qualidade nos colégios da Companhia de Jesus associados à FLACSI remonta aos diálogos acontecidos nas Assembleias de Reitores e Diretores Gerais, realizadas nos anos de 2008 e 2010, em Salvador e Quito, respectivamente. Dentre esses gestores, havia a percepção de que era necessário desenvolver um sistema que possibilitasse aos

colégios da Companhia de Jesus, na América Latina, avaliarem sua prática educativa e instaurar processos de melhoria.

Estabelecido o consenso em torno dessa questão, a FLACSI solicitou a equipes das universidades Alberto Hurtado (Chile) e Católica (Uruguai) o desenho de uma proposta, que foi apresentada e validada em reunião paralela ao Colóquio Internacional de Educação Inaciana, realizado em Boston, no ano de 2012. Na ocasião, além da validação do desenho apresentado, os reitores e diretores gerais indicaram dez colégios para que o sistema fosse implementado em caráter piloto, entre fins de 2012 e início de 2013. Durante a implementação do piloto, aconteceu, concomitantemente, a formação e capacitação de pessoas indicadas por cada uma das redes de colégios para trabalharem, futuramente, na implementação do SQGE.

No Brasil, a entrada dos colégios da RJE no sistema aconteceu gradativamente, a partir de 2014, sendo que o Colégio Medianeira fez sua entrada no ano de 2015 e o Colégio Loyola em 2018. Conforme sinalizamos na introdução deste trabalho, a escolha dessas duas unidades educativas se deu pelo fato de o Colégio Medianeira estar finalizando o primeiro ciclo de melhoria previsto na metodologia do SQGE e o Colégio Loyola ter sido a última unidade da RJE a entrar no sistema, garantindo assim maior maturação do sistema em si e uma maior apropriação do mesmo pelos funcionários. No capítulo 3, referente à metodologia para a pesquisa, apresentamos de modo mais minucioso a caracterização dessas duas unidades educativas e os respectivos status de implementação do SQGE.

A fundamentação do sistema se assenta nas pesquisas sobre eficácia escolar e fatores associados que pretendem isolar e dimensionar a influência da escola na aprendizagem alcançada pelos estudantes e compreender o que gera diferença entre as escolas. Tais pesquisas demonstram que parte do desempenho dos alunos é responsabilidade da escola e, parte, responsabilidade de características pessoais e familiares dos alunos e do contexto em que a escola se situa (MURILLO, 2016).

Dentre os principais fatores associados ao desempenho escolar, as pesquisas indicam conhecimento, atitudes e subjetividade dos professores; formação acadêmica e prática pedagógica; pertinência e relevância dos conteúdos escolares implementados; utilização do tempo; preparação e organização do método de ensino; motivação e atitudes dos estudantes; clima em que ocorre o ensino (MURILLO, 2016).

Além dos fatores associados elencados acima, as investigações indicam que a “liderança” é um elemento chave que determina a qualidade de um centro educativo.

Assim, o modo como diretores e coordenadores realizam seu trabalho tem impacto direto no estabelecimento de uma escola eficaz. No caso dos centros educativos da Companhia de Jesus, competências de liderança e gerenciamento iniciano não apontam apenas para a eficácia, mas também para a identidade institucional.

Quanto à sua estrutura e seus objetivos, o SQGE é uma ferramenta compartilhada pela rede FLACSI, para que seus centros educativos possam organizar processos de autoavaliação de suas práticas educativas e desenhar projetos de melhoria a partir de uma mesma matriz de identidade e missão. Trata-se, por fim, de um movimento para exercício interno de reflexão e diálogo sobre as práticas em curso no colégio, com vistas a qualificarem sua proposta educativa.

Na Apresentação do SQGE (FLACSI, 2017), encontramos oito princípios que o sustentam, os quais sistematizamos no quadro a seguir, no qual apresentamos o princípio e um breve descritivo.

Quadro 1 - Princípios de sustentação do SQGE

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO SUMÁRIA
Sistema pensado, desenhado e validado para instituições educacionais.	“...este sistema dá suporte e fundações próprias práticas e processos de uma organização/instituição, cujo foco é a formação e sucesso da aprendizagem dos estudantes, ou seja, tem o seu eixo e define o seu propósito no que é próprio (...) de uma instituição educacional.” (FLACSI, 2017, p. 25).
Capacidade de mobilizar os processos de melhoria contínua.	“Promover e gerar uma cultura que assuma e atenda adequadamente a melhoria contínua. O caráter sistêmico do enfoque, traz a busca de melhoria vital. O sistema oferece recursos e metodologias de implantação e desenvolvimento que supõem dinâmicas de diagnóstico e avaliação contínua, definições e estratégias de mudanças e inovação permanente.” (FLACSI, 2017, p. 25).
Capacidade de manter-se no tempo.	“Os processos de melhoria devem manter-se no tempo. E disto, resultados vitais e estratégicos, a supervisão, o acompanhamento que possam oferecer a estes centros e suas comunidades, seus próprios administradores ou responsáveis, de maneira direta ou através de redes e instituições que tenham experiência e recursos para o trabalho de melhoria nas escolas.” (FLACSI, 2017, p. 26).

Referência à estrutura e princípios inicianos.	“A noção de qualidade não é neutra. O sistema que é apresentado compreende, assume e promove a educação de qualidade ancorada no quadro de valores próprios ou princípios de herança iniciano, que a promoção da justiça social tem um papel fundamental, especialmente no contexto latino-americano.” (FLACSI, 2017, p. 26).
Promoção da liderança e do trabalho em equipe.	“O início e o desenvolvimento deste sistema contemplam dinâmicas que contribuem para potencializar a liderança e fortalecer a organização interna. Para tais desafios é resultado essencial poder fortalecer e acrescentar ao trabalho em equipe, promovendo ao mesmo tempo uma cultura de responsabilidade compartilhada para a aprendizagem dos estudantes e os resultados institucionais.” (FLACSI, 2017, p. 26).
Centralidade dos processos pedagógicos.	“Este sistema dá prioridade e relevância aos processos pedagógicos que a escola leva em conta. Trocar práticas e dinâmicas que melhorem a formação integral e aprendizagem dos estudantes supõe atuar clara e decisivamente no âmbito pedagógico, no currículo, nas práticas de ensino e aprendizagem, no trabalho e na dinâmica de aula.” (FLACSI, 2017, p. 26 e 27).
Foco nos resultados de aprendizagem.	“Neste sistema, junto com a ideia de qualidade educativa, deve ser visível a orientação e organização do trabalho, estabelecendo com clareza e força que são a “aprendizagem dos estudantes”, em sua integralidade e globalidade, os resultados irrenunciáveis que a instituição aspira.” (FLACSI, 2017, p. 27).
Avaliação, prestação de contas e créditos.	“Este sistema promove, assim, uma cultura de prestação de contas dos resultados pretendidos e alcançados, os resultados emitidos em relatórios.” (FLACSI, 2017, p. 27). Essa prestação de contas visa apresentar à comunidade educativa os resultados do trabalho realizado.

Fonte: FLACSI, 2017.

No que tange ao desenho e metodologia para sua implementação, o SQGE está estruturado em quatro âmbitos (Pedagógico Curricular; Organização, Estrutura e Recursos; Clima Escolar; Família e Comunidade), dentro dos quais há um conjunto de resultados a serem alcançados e, vinculados a eles, indicadores a serem avaliados por equipes previamente indicadas pela equipe diretiva do colégio, compostas por

funcionários de distintos setores, docentes e não docentes. A Figura 1 apresenta os quatro âmbitos de análise do SQGE.



Fonte: FLACSI, 2017.

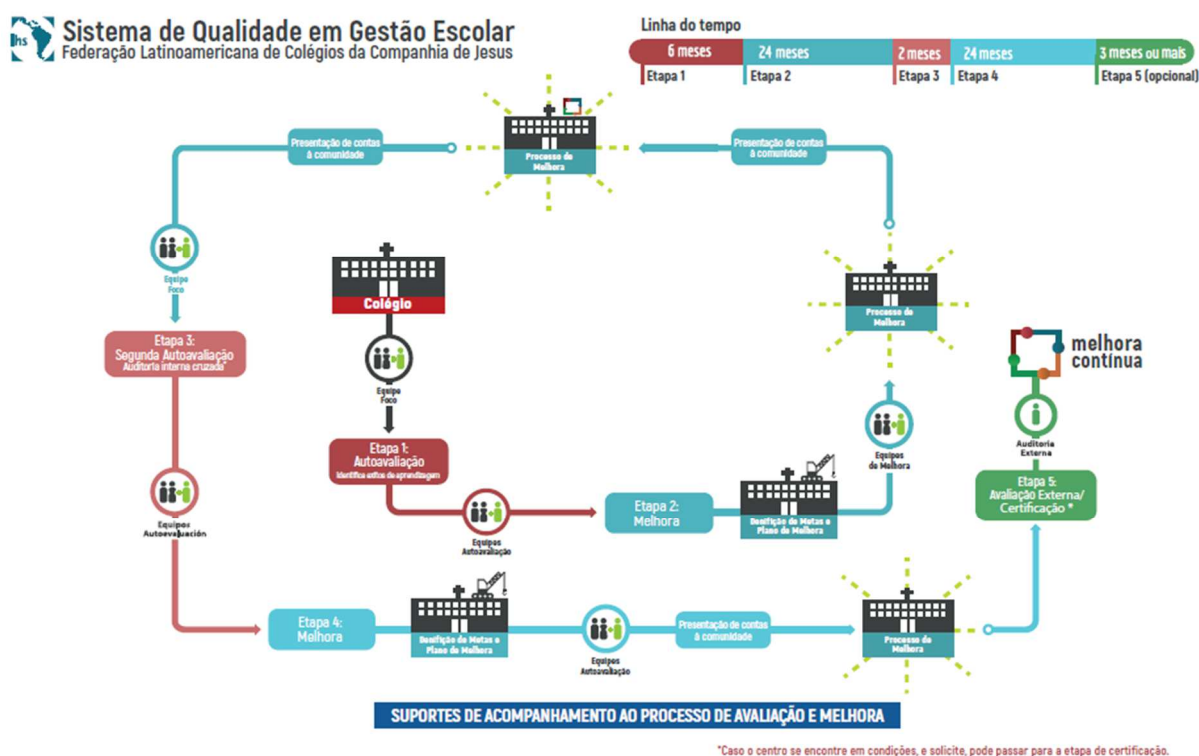
O primeiro ciclo de implementação dura em torno de três anos, começando pela preparação e mobilização da equipe local. A seguir, procede-se com a autoavaliação, etapa que dura aproximadamente quatro meses. Com base no relatório emitido e disponibilizado para a equipe diretiva, no qual são apresentados os resultados da autoavaliação, há a definição das áreas prioritárias para as quais se desenharão projetos de melhoria a serem implementados em dois anos letivos. Todo esse processo é acompanhado por profissionais designados pela FLACSI, segundo os papéis previstos e descritos no documento "Apresentação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar: uma estratégia de avaliação e melhoria em rede" (FLACSI, 2017).

Ressaltamos que, para a redação dos projetos de melhoria, são definidas novas equipes, com sugestão de manutenção de alguns dos componentes das equipes de autoavaliação, mas não todos, para garantirem o caráter de continuidade

do trabalho em curso. Essas equipes são responsáveis pela redação dos projetos de melhoria a serem implementados, a partir de formação disponibilizada pela equipe da FLACSI.

O primeiro ciclo se encerra com a realização de uma segunda autoavaliação, sendo que o seu desdobramento num segundo ciclo de melhoria fica a critério da equipe local. Na Figura 2, visualizamos o ciclo completo de implementação do SQGE.

Figura 2 – Ciclo completo de implementação do SQGE



Fonte: FLACSI, 2017.

Finalizada essa parte, apresentamos, na última seção do capítulo, um levantamento das produções acadêmicas que versam sobre qualidade escolar.

2.6 ESTADO DA ARTE

Para fazer o levantamento das produções acadêmicas que se aproximam da temática deste trabalho, realizamos pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizamos, primeiramente, os descritores “Qualidade” e “Escolar”. Em 30 de junho de 2020, encontramos 587.910 trabalhos, sendo 377.065 dissertações e 144.640 teses. A seguir, refinamos a busca, restringindo-a a dissertações e atendo-

nos à grande área de conhecimento “Ciências Humanas” e à área de conhecimento “Educação”. Ao proceder dessa maneira, alcançamos o resultado de 17.847 dissertações. Ao proceder do mesmo modo com relação às teses, chegamos a 6.755 trabalhos.

Considerando ser inviável fazer uma revisão desse volume de trabalhos, partimos, então, para a pesquisa do termo composto “Qualidade Escolar” e chegamos ao número de vinte e três (23) trabalhos, sendo duas (2) teses em Educação e vinte e uma (21) dissertações em diferentes programas, das quais sete (7) em Mestrado Profissional. Dentre esses trabalhos, constatamos que nove eram anteriores à plataforma Sucupira, de modo que permanecemos, então, com catorze (14) trabalhos com os quais poderia trabalhar. Ao iniciar a leitura desse conjunto de trabalhos, realizamos análise para proceder à exclusão daqueles que não têm divulgação autorizada e daqueles que não possuem relação direta com nosso objeto de pesquisa, seja em função dos objetivos postos pelo autor, seja em virtude do programa ao qual estavam vinculados. Pesquisamos, ainda, o descritor “Melhora Escolar”, sem alcançar nenhum resultado.

À parte as pesquisas realizadas na página da CAPES, tivemos acesso a dois trabalhos desenvolvidos por profissionais que trabalharam no desenho e validação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), os quais agregamos a essa revisão de literatura: a tese doutoral de Henrice (2017) e a dissertação de Podestá (2018). Assim, tendo por critério os descritores definidos e os trabalhos cujas palavras-chave e objetivos têm interface direta com meu trabalho, chegamos ao número final de dez (10) trabalhos, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados referentes aos descritores “Qualidade Escolar” e “Qualidade em Gestão Escolar”

Título	Autor Modalidade Orientador	Instituição	Ano	Palavras-chave
ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar	Rodrigo Travitzki Teixeira de Oliveira. TESE Orientadora: Profa. Dra. Carlota Josefina	USP	2013	- Avaliação Educacional - ENEM - Ensino Médio - Meta avaliação - Política Educacional

Título	Autor Modalidade Orientador	Instituição	Ano	Palavras-chave
	Malta Cardoso dos Reis Boto.			- Qualidade da Educação
Padrões espaciais de oferta de educação nos municípios: a Região Metropolitana de Recife	Renata Mendes Bezerra. DISSERTAÇÃO Orientadora: Profa. Dra. Marta Teresa da Silva Arretche.	USP	2017	- Política de educação - Educação básica - Qualidade Escolar - Vulnerabilidade de Região Metropolitana de Recife
Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias	Cláudia de Souza Lino. DISSERTAÇÃO Orientador: Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo.	UERJ	2014	- Qualidade - Cultura do exame - Avaliação
Políticas públicas de avaliação e direito à educação de qualidade no Brasil	Ana Carolina Mantovani Beserra. DISSERTAÇÃO Orientador: Prof. Dr. Silvio Luiz de Almeida.	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2017	- Políticas públicas de Avaliação - Qualidade - Educação
Avaliação Institucional: a qualidade nas escolas da diretoria de ensino da Região Leste 5	Diego Mubarak de Melo. DISSERTAÇÃO Orientadora: Profa. Dra. Amélia Silveira.	UNINOVE	2013	- Avaliação Institucional - Qualidade da Educação - Educação Básica
Implementação da política de Ensino Médio Integrado no Ceará: relações de influências entre os processos de gestão escolar e	Christiane Cruz Pereira. DISSERTAÇÃO Orientador: Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé.	UFJF	2014	- Processos de gestão escolar - Monitoramento - Eficácia escolar

Título	Autor Modalidade Orientador	Instituição	Ano	Palavras-chave
análise dos resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico dos egressos da política				
Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de matemática e português do SPAECE	Ana Paula Pequeno Matos. DISSERTAÇÃO Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr.	UFJF	2017	- Apropriação de Resultados - Avaliação em Larga escala - Gestão para Resultados
A gestão democrática da escola pública no Prêmio Gestão Escolar: concepções e modelos da organização escolar	Filipe Pimenta Carota. DISSERTAÇÃO Orientador: Prof. Ms. Rodrigo Touso Dias Lopes	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2016	- Gestão escolar democrática - Consed - Políticas públicas educacionais
El liderazgo de gestión de la calidad en el cambio y la mejora de los centros educativos	Mora I. Podestá. DISSERTAÇÃO Tutores: Dr. Javier Lasida y Dr. Marcos Sarasola	Universidad Católica del Uruguay	2018	- Calidad educativa - Aprendizaje, cambio organizacional - Evaluación y mejora escolar - Liderazgo - Sistemas de calidad
Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa: la experiencia de la red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI)	Jorge Radic Henrice. TESE Director: Dr. F. Javier Murillo	Universidad Autónoma de Madrid	2017	Não consta.

Fonte: elaborado pelo autor.

O trabalho de Oliveira (2013) teve como objetivo avaliar o ranking do ENEM como indicador de qualidade escolar. Apresenta uma discussão filosófica em torno da questão sobre o que venha a ser uma boa escola, indicando, primeiramente, a polissemia em torno do conceito de qualidade escolar e o modo como a definição varia de acordo com o ator e seu lugar no espaço escolar, sendo difícil se conseguir um consenso a respeito. O autor chega à conclusão de que a média do ENEM não se constitui como indicador de qualidade escolar na perspectiva do *accountability*⁴, sendo prudente evitar a valorização do ranking.

Bezerra (2017) estudou a distribuição espacial da oferta de educação básica em municípios da Grande Recife e a qualidade da estrutura física dessas escolas. O objetivo da pesquisa foi verificar se a autonomia dos municípios no gerenciamento dos recursos financeiros impacta na equidade escolar. A autora conclui que, apesar da autonomia dada pelo poder público para utilização dos recursos financeiros, há uma distribuição desigual de escolas dentro do território geográfico estudado e diferenças significativas na infraestrutura dessas unidades educativas. Em outras palavras, há um maior número de escolas e de escolas mais bem equipadas em bairros de melhor situação socioeconômica, o que mantém a condição de desigualdade social e falta de oportunidades educacionais equitativas para a população.

Em seu trabalho, Lino (2014) avaliou o impacto de avaliações externas, sobretudo o IDEB, na cultura de duas escolas públicas do município de Duque de Caxias/RJ e no modo como os atores escolares concebem a ideia de qualidade. Em sua dissertação, a autora trabalha as ideias de qualidade da escola e na escola, sendo a primeira a qualidade mensurada via avaliação externa, utilizada para ranqueamentos e financiamento, e a segunda, entendida sob a perspectiva da organização escolar com vistas à execução do projeto pedagógico da escola. A partir de sua pesquisa, a autora concluiu que cada uma das diretorias das escolas assumia uma postura diferente em relação ao exame: enquanto uma diretoria direcionava o fazer pedagógico para o alcance de um bom resultado na avaliação externa, seguindo, desse modo, a orientação da Secretaria Municipal de Educação, a outra propunha-se

⁴ Ao tratar de *accountability*, o autor está se referindo às políticas de responsabilização (ou prestação de contas), surgidas na Inglaterra, na década de 1980, com o objetivo de reduzir custos e melhorar a qualidade dos serviços públicos.

a implantação de seu projeto pedagógico, o que gerou em seus atores uma percepção de que a qualidade está para além do bom resultado na Prova Brasil e no IDEB.

Como Oliveira (2013), Beserra (2017) reconhece o caráter inacabado do conceito de qualidade em educação. Valendo-se de Gadotti, defende a ideia de que o conceito de qualidade escolar varia ao longo da história e que se faz necessária a construção de parâmetros de qualidade que envolvam aspectos intra e extraescolares. Ao longo do trabalho, a autora analisa o modo como foram sendo concebidas as políticas educacionais tendo em vista a melhoria da qualidade escolar e o impacto das políticas de avaliação de qualidade escolar nesse processo, concluindo que, apesar do risco constante de instrumentalização por parte das escolas, essas políticas de avaliação têm colaborado para o aumento da qualidade escolar na medida em que estabelecem objetivos a serem alcançados pelas equipes pedagógicas.

Em seu trabalho, Melo (2013) demarca a dificuldade em se encontrar bibliografia e trabalhos referentes ao tema qualidade educacional, no Brasil. Propôs analisar um programa desenvolvido por equipe da Diretoria de Ensino Região Leste 5 (DER), em São Paulo, que desenvolveu um sistema a fim de que as escolas da regional pudessem qualificar seu processo educativo. Em seus resultados, o autor demarca a importância da experiência na linha de se pensar uma avaliação institucional mais sistêmica e o desenvolvimento de uma cultura avaliativa nas comunidades educativas, tendo em vista a melhoria escolar, via qualificação contínua dos processos escolares.

Pereira (2014) propôs-se a analisar a política de ensino médio integrado nas escolas profissionais do Ceará, buscando as influências da gestão escolar na inserção produtiva dos egressos do Ensino Médio profissionalizante. Em seus resultados, a autora chama a atenção para as incongruências encontradas entre o discurso dos entrevistados e as práticas de gestão escolar, sendo encontradas lacunas na execução da política, o que levou ao desenvolvimento de um plano de ações a ser eventualmente aplicado pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará. O estudo ressalta, ainda, que o monitoramento das ações não significa, necessariamente, eficácia escolar, mas aponta que, nas escolas onde há um monitoramento estruturado, as equipes tendem a engajar-se de modo mais efetivo na busca dos resultados a serem alcançados.

Matos (2017) discutiu a gestão para resultados em uma escola de Ensino Médio do Estado do Ceará, no contexto do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A pesquisa aponta que os gestores validam os resultados do sistema como indicativos de qualidade escolar, ainda que não necessariamente dominem pormenorizadamente o sistema, e indica que a melhoria dos resultados dos estudantes nas avaliações externas passa pela mudança de uma gestão hierarquizada e centralizada para uma gestão participativa, com compartilhamento de responsabilidades pelo processo educativo entre os atores escolares.

Carota (2016) avaliou como a gestão escolar democrática é incentivada a partir do Prêmio Gestão Escolar, concedido anualmente pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. Em seus resultados, aponta que uma gestão escolar democrática, fortalecida desde a implementação da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, demanda participação dos diversos atores do universo escolar nos espaços instituídos, sendo necessário o conhecimento desses espaços por parte de professores, pais e alunos. Indica, ainda, a necessidade de a escola criar um modelo de gestão aderente aos pressupostos da gestão escolar democrática e que, nesse sentido, o Prêmio Gestão Escolar pode ser um direcionador dos esforços de gestão na medida em que incentiva a adoção desse modelo participativo.

Dentre esses trabalhos apresentados, destacamos, primeiramente, o fato de estabelecerem uma discussão em torno do que venha a ser qualidade escolar, reconhecendo a carência, no Brasil, de bibliografia sobre o tema e a polissemia desse conceito. Em geral, os autores apresentam, também, a importância de uma visão mais sistêmica acerca de qualidade, bem como a necessidade de se avançar no estabelecimento de parâmetros que permitam uma mensuração para além do que é proposto pelas avaliações em larga escala. Ainda, as pesquisas aqui elencadas procuram avaliar algumas iniciativas, a maior parte ligada ao poder público, de estabelecimento de um sistema que permita a mensuração da qualidade escolar.

Nesse horizonte, nossa proposta de pesquisa aproxima-se desses trabalhos na medida em que nos debruçamos sobre a discussão sobre qualidade escolar e a avaliação de um sistema que pretende ser um processo de melhoria contínua, superando a correlação entre qualidade e resultado em avaliações em larga escala. Considerando essa escassez de trabalhos sobre essa temática, entendemos, primeiramente, que, ao realizar a pesquisa, colaboramos com as discussões, em

Educação, acerca do tema da qualidade. Além disso, boa parte dos trabalhos analisados versa sobre iniciativas levadas a cabo pelo poder público. Ao estabelecermos como campo empírico escolas de uma rede particular, pretendemos ampliar o olhar sobre o tema, entendendo, inclusive, que os resultados nas avaliações em larga escala e os ranqueamentos delas provenientes têm sido utilizados ainda em maior medida pelas redes particulares como evidência de excelência acadêmica, restringindo assim o conceito de qualidade escolar.

Por fim, para dar mais corpo à discussão, recorreremos a dois trabalhos produzidos na América Latina que versam especificamente sobre o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar.

Henrice (2017) apresenta, em sua tese, todo o trabalho de concepção, estruturação, aplicação e validação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar, desde o lugar de criador do sistema, mas, sobretudo, de investigador da temática. Ao apresentar os fundamentos do SQGE, também se debruça sobre a questão da qualidade escolar, fundamentando sua análise nos estudos sobre eficácia escolar. Assim, corrobora a ideia de outros autores de que, na contemporaneidade, qualidade escolar tem sido associada a uma visão economicista e, portanto, reducionista, a partir dos resultados alcançados por determinado centro educativo em avaliações em larga escala.

Nesse contexto, o SQGE se propõe uma estratégia para qualificação contínua do processo educativo, a partir de uma visão sistêmica e considerando o contexto da escola e dos atores envolvidos no processo educativo. Na conclusão de seu trabalho, conclui que o sistema é uma ferramenta sistêmica, voltada para análise da qualidade escolar de um centro educativo da Companhia de Jesus e que, em sua implementação, visa ao estabelecimento de ciclos de melhoria contínua, considerando o que a escola se propõe como processo educativo e os resultados a serem alcançados desde sua identidade institucional. Assim, sua conclusão é de que o sistema não só foi validado, como rompe com uma visão fragmentada do que venha a ser qualidade escolar e, quando implementado, gera uma “cultura de qualidade” que tende a permanecer no ambiente escolar.

Podestá (2018) também tem como objeto de estudo o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar, mas com foco no papel desempenhado pelo Coordenador Interno de Qualidade, um dos papéis previstos no protocolo do SQGE, que é efetivado por uma liderança da escola, com foco na organização da implementação do sistema. Na

conclusão de seu trabalho a autora apresenta, a partir dos resultados da pesquisa, a importância dessa figura no que tange à consolidação gradativa de uma cultura de qualidade no centro educativo, bem como faz algumas recomendações para otimização dessa função. Com relação a esses dois trabalhos, especificamente, que têm o mesmo objeto de estudo que o nosso, entendemos que nos diferenciamos a partir dos recortes escolhidos por cada um dos dois e por nós. Se, por um lado, trabalhamos a partir de um mesmo marco comum, por outro, os recortes propostos se diferenciam e, no nosso caso, os objetivos apontam para uma avaliação da implementação do sistema em dois casos particulares de colégios do Brasil.

Todo esse levantamento apresentado leva-nos à ciência de que colaboramos com as pesquisas sobre políticas e sistemas escolares, a partir da avaliação de um sistema que propõe um olhar mais amplo sobre o que venha a ser a qualidade escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma cultura da qualidade dentro da comunidade educativa. Ainda, entendemos que o levantamento pode gerar insumos para a análise e qualificação do próprio SQGE, considerando os anos de implementação e as possibilidades de reorganização desse trabalho nos colégios da Companhia de Jesus no Brasil.

No próximo capítulo, apresentamos o campo empírico e os sujeitos do estudo, a caracterização da pesquisa e, por fim, a proposta para análise de dados e intervenção.

3 METODOLOGIA

Falar de pesquisa acadêmica é falar de um procedimento autoral, no qual o pesquisador, ao lançar-se no processo de construção do conhecimento, afasta-se o quanto possível da realidade a fim de problematizá-la e, dessa maneira, iniciar sua empreitada. Nesse sentido, Ribeiro (1999) e Nóvoa (2015) demarcam com autoridade que não há como pensar pesquisa sem problematização e que toda pesquisa pressupõe, portanto, um percurso, um deslocamento.

Por conta disso, a aventura de uma pesquisa é um convite para que o pesquisador “desnaturalize” o cotidiano. Afastar-se, suspender as certezas, desnaturalizar, problematizar e, com isso, colaborar com a produção de conhecimento. Pensar academicamente, portanto, coloca o pesquisador na contramão do dinamismo exigido pela sociedade e, sobretudo, pelo mercado, para devolver, a essa mesma sociedade, o conhecimento produzido.

Nesse percurso, leitura e escrita são movimentos essenciais, complementares e exigem tempo de maturação, e a definição da metodologia é o que garantirá, à pesquisa, validação e possibilidade de reaplicação por outros.

Apresentamos, a seguir, a proposta metodológica utilizada durante a pesquisa, passando por campo empírico e sujeitos da pesquisa, abordagem e procedimentos metodológicos, análise dos dados e, por fim, proposta de intervenção.

3.1 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

Como campo empírico, escolhemos o Colégio Loyola, em Belo Horizonte/MG, e o Colégio Medianeira, em Curitiba/PR, por serem duas Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação (RJE) que aplicaram o protocolo do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE) de modo mais regular, considerando as fases e o tempo de implementação. Além disso, concorre para a escolha o fato de que cada um se encontra num momento distinto do ciclo de implementação, o que viabilizou uma leitura comparativa no que tange à percepção dos sujeitos quanto às questões propostas.

O Colégio Medianeira está localizado na cidade de Curitiba/PR e foi fundado em 1957, pelo padre Oswaldo Gomes, SJ. Hoje, o colégio possui 1.975 estudantes, a maior parte provenientes de bairros do entorno da escola, sobretudo do bairro

Uberaba, pertencentes à classe média, e atende da Educação Infantil à 3ª série do Ensino Médio. Conta com um corpo de 305 colaboradores, sendo 140 docentes. Quanto ao SQGE, o colégio procedeu com a entrada no sistema no ano de 2015. Para seu primeiro ciclo de melhoria, desenvolveu dois projetos, a saber, “Plano Sistêmico de Acompanhamento aos Estudantes” e “Formação e Avaliação dos Educadores”, implementados entre 2016 e 2018. Em 2019, o colégio realizou sua segunda autoavaliação e, em 2020, trabalhou no desenho de novos projetos para o segundo ciclo de melhoria, segundo decisão institucional para continuidade da implementação.

O Colégio Loyola está localizado na cidade de Belo Horizonte/MG e foi fundado em 1943, a pedido do então arcebispo da cidade, Dom Antônio Cabral. Localizado na região centro-sul da cidade de Belo Horizonte, sítio geográfico onde residem famílias da elite da cidade, majoritariamente classes A e B, provém dessa área e, portanto, desse estrato social, a maior parte dos 2.376 estudantes matriculados no colégio, que atende do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

Atualmente, o Colégio Loyola conta com um corpo de 370 colaboradores, sendo aproximadamente a metade deles docentes. Quanto ao SQGE, estão sendo implementados os projetos do primeiro ciclo de melhoria, um voltado para o desenho e implementação de uma política de avaliação de desempenho e sistema de incentivos para os colaboradores, e o segundo focado no desenho de uma matriz curricular que dê conta das dimensões do processo educativo preconizada pela FLACSI em seus documentos, a saber, dimensão cognitiva, dimensão socioafetiva e dimensão espiritual-religiosa.

Como sujeitos da pesquisa, considerando os objetivos específicos elencados, optamos por trabalhar com uma amostra intencional.

Segundo Thiollent (1986, p. 62),

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada.

Assim, foram entrevistados funcionários das duas comunidades escolares que trabalham no nível das gestões estratégica e intermediária, a saber, diretores acadêmicos, coordenadores de Formação Cristã/pastoral e coordenadores de unidade e/ou de segmento, totalizando nove (9) entrevistados. Dentre esses

entrevistados, seis (6) eram homens e três (3) mulheres, na faixa etária entre 35 e 60 anos de idade, todos com formação superior e alguma pós-graduação concluída ou em curso, e o tempo médio de trabalho na instituição é de doze (12) anos.

A escolha desses atores se deu pelo fato de direcionarem o trabalho do corpo docente conforme as diretrizes institucionais e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, foco do SQGE.

Por fim, sinalizamos que, ao realizar as entrevistas, deixamos claro aos entrevistados que naquele momento fazia-se presente o mestrando pesquisador e não o assessor da RJE, de modo que pudessem se sentir mais à vontade para darem suas respostas. Entretanto, não nos é possível mensurar o impacto da posição que ocupamos no organograma institucional nas informações prestadas por eles.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em sua caracterização, quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois o foco está no aprofundamento da compreensão dos sujeitos da amostra quanto ao objeto de estudo. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”.

Complementando essa ideia, ao tratar do processo de coleta e análise de dados numa pesquisa qualitativa, encontramos em Creswell (2010, p. 206) que

Os métodos qualitativos mostram uma abordagem diferente da investigação acadêmica do que aquela dos métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação.

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois pretendemos examinar um tema ainda pouco explorado. Para explicitar, a partir de Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 98), “os estudos exploratórios são como realizar uma viagem a um lugar desconhecido, do qual não conhecemos nada nem lemos nenhum livro a respeito, do qual possuímos uma rápida ideia oferecida por terceiros”.

E, na concepção de Gil (2008, p. 41),

estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Quanto ao procedimento metodológico, foi um estudo de caso, tendo em vista o propósito de se obter um conhecimento mais detalhado do objeto estudado. Segundo Gil (2008, p. 54), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Como instrumento para coleta de dados, na primeira etapa, fizemos um levantamento de dados nos documentos institucionais, inclusos os documentos preparados no contexto do SQGE, de maneira especial os projetos de melhoria adotados para qualificação da proposta educativa. Também analisamos a “linha de base”, documento no qual a equipe responsável compila os dados de aproveitamento dos alunos nas avaliações internas e nas avaliações externas, de séries escolhidas previamente, na entrada no SQGE e após a implementação de dois ciclos de melhoria, a fim de avaliar se houve alcance de melhores resultados de aprendizagem.

A análise documental permitiu, ainda, verificarmos o grau de coerência entre as declarações institucionais postas no Projeto Político-Pedagógico e as estratégias adotadas para qualificação desse projeto com vistas a atingir os objetivos da Educação Jesuíta.

Na segunda etapa, realizamos entrevistas individuais, semiestruturadas, a distância, em virtude do contexto da Pandemia de Covid-19, com as pessoas selecionadas na amostra intencional, composta, conforme já abordado anteriormente, pelos diretores acadêmicos, os coordenadores de Formação Cristã/pastoral e os coordenadores de unidade/segmento. Dentre esses atores escolhidos, não foi possível entrevistar do coordenador de Formação Cristã/pastoral de uma das unidades, pois o cargo estava vago. Assim, entrevistamos nove (9) funcionários, sendo seis do Colégio Loyola, a saber, diretor acadêmico, coordenador de Formação Cristã/Pastoral e quatro (4) coordenadores de unidade, e três (3) funcionários do Colégio Medianeira, considerando o diretor acadêmico e dois coordenadores de unidade.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), a entrevista “constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.” No caso da entrevista semiestruturada, “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

As questões utilizadas na entrevista encontram-se no Apêndice E deste trabalho. Pela necessidade de realizarmos as entrevistas a distância, em virtude do contexto da pandemia de Covid-19, utilizamos a plataforma Microsoft Teams, com gravação previamente autorizada pelos entrevistados e o esclarecimento de que seriam preservados sua identidade e anonimato.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e a Carta de Aceite (Apêndice B) foram remetidos previamente aos entrevistados, por e-mail, de modo que a entrevista acontecesse respeitando as orientações do Comitê de Ética em pesquisa.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme sinalizado na seção anterior, na análise documental pretendemos verificar, sobretudo, a coerência entre os objetivos demarcados nos documentos institucionais e os fins da educação jesuíta, bem como as estratégias adotadas pelos colégios estudados, nos documentos relativos ao SQGE, para alcance de melhores resultados de aprendizagem e formação integral de seus estudantes.

A partir das informações acessadas nas entrevistas, realizamos análise de conteúdo, fundamentando-nos em Bardin (2016), com vistas à melhor compreensão do que foi enunciado pelos entrevistados e a essência da mensagem emitida. Segundo Zanella (2013, p. 125), “a organização da análise de conteúdo envolve três fases: pré-análise; exploração do material, também chamada de descrição analítica; e análise e interpretação dos resultados”. Para Bardin (2016, p. 44), “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*”.

Dentro desse contexto, a saber, a inferência de conhecimentos, neste trabalho o foco da análise de conteúdo teve relação direta com o terceiro objetivo específico proposto, o qual repetimos: identificar a concepção de qualidade escolar dos coordenadores de unidade ou segmento e docentes coordenadores de área do conhecimento das duas unidades escolares escolhidas, sua relação com o SQGE e o impacto dessa concepção no trabalho desenvolvido por eles.

3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ao iniciar este capítulo, apresentamos algumas concepções do que venha a ser o trabalho de pesquisa, inclusa a dimensão de desnaturalização do cotidiano, de modo que, suspensas as certezas, o pesquisador possa problematizar a realidade e produzir conhecimento. No caso dos programas de mestrado profissional, essa produção de conhecimento volta-se para a construção de um saber que permita, ao pesquisador, chegar ao término de seu trabalho tendo, como produto final, uma proposta de intervenção.

Nas palavras de Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. No que tange, especificamente, ao campo da gestão escolar, Souza (2008) demarca a necessidade de um “ensino investigativo”, que permita a identificação dos problemas e suas origens e viabilize a busca de soluções passíveis de aplicação.

Nesse sentido, ao propor-nos investigar a implementação do SQGE em duas unidades educativas da RJE, pretendemos que, do estudo, derivasse uma proposta de intervenção, formulada como recomendações que, por sua vez, se desdobram em dois vieses, os quais apresentamos a seguir.

Primeiramente, considerando que o SQGE se trata de estratégia em rede, adotada pela instituição em toda a América Latina, recomendações no que diz respeito aos limites e potencialidades da adoção de sistemas de gestão da qualidade em educação. Em segundo lugar, considerando a implementação em curso, propomos a redação de recomendações que apresentem pontos de atenção e possíveis incrementos ao próprio SQGE.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos o resultado da análise de dados. Primeiramente, a partir dos documentos selecionados para o estudo, realizamos a análise documental, que pretendeu alcançar os dois primeiros objetivos específicos postos, os quais retomamos agora: a) averiguar a relação entre os projetos de melhoria implementados pelos colégios e os fins da educação jesuíta; e b) verificar as ações implementadas para mensuração e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e sua relação com a proposta de formação integral do colégio.

A seguir, passamos para a análise das entrevistas, na qual também buscamos elementos para alcance desses objetivos citados anteriormente, mas estabelecemos como foco principal o alcance do terceiro objetivo específico, a saber, c) identificar a concepção de qualidade escolar dos diretores acadêmicos, coordenadores de formação cristã e coordenadores de unidade ou segmento das duas unidades escolares escolhidas, sua relação com o SQGE e o impacto dessa concepção no trabalho desenvolvido por eles.

Finalmente, terminamos o capítulo apresentando a proposta de intervenção a partir dos resultados alcançados, desdobrando-se nos dois vieses apresentados ao final do capítulo anterior.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Para a análise documental, recorreremos às diretorias acadêmicas dos dois colégios solicitando acesso aos materiais elencados anteriormente, sendo que tivemos acesso a) às propostas pedagógicas, b) ao conceito de qualidade definido pelas equipes locais no processo de implementação do SQGE, c) às linhas de base, que se referem à mensuração das aprendizagens alcançadas pelos estudantes, e d) aos projetos de melhoria definidos para o primeiro ciclo de melhoria no SQGE.

No que tange ao documento “linhas de base”, que, segundo a metodologia do SQGE, apresenta o levantamento das aprendizagens alcançadas pelos estudantes em séries previamente definidas pela equipe local, chama a atenção o fato de que, em ambos os colégios estudados, a mensuração dos resultados restringe-se ao aspecto quantitativo da dimensão acadêmica. Assim, não há a mensuração das

aprendizagens alcançadas nas outras dimensões do processo educativo indicadas aos colégios jesuítas associados à FLACSI, a saber, socioafetiva e espiritual-religiosa.

Em decorrência disso, ao tratarmos dos projetos de melhoria definidos pelos colégios, veremos que um dos projetos trata, exatamente, da definição das aprendizagens a serem alcançadas nessas outras dimensões, qualificando assim a proposta educativa e, conseqüentemente, aproximando-se da formação integral desejada via educação jesuíta.

De posse de todos esses documentos, a primeira tarefa realizada foi de proceder com uma primeira leitura, buscando definir categorias para a presente análise, consoante os objetivos postos neste trabalho. Foram definidas dez (10) categorias para análise, as quais elencamos a seguir, adiantando que a primeira delas foi, exatamente, a análise da linha de base, já mencionada anteriormente. A ela, se juntam: a) finalidade do processo educativo; b) relação entre a proposta educativa do colégio e as orientações da Companhia de Jesus; c) diferença com relação a um colégio laico; d) definição local de qualidade escolar; e) modo de mensuração da aprendizagem; f) modo de acompanhamento da aprendizagem; g) objetivos dos projetos de melhoria no SQGE; h) relação dos projetos de melhoria com os objetivos de aprendizagem dos colégios; i) relação dos projetos de melhoria com os conceitos de gerencialismo e performatividade, presentes na revisão bibliográfica deste trabalho.

A partir desse ponto do trabalho, referir-nos-emos aos colégios estudados como “Colégio A” e “Colégio B”, mantendo, dessa maneira, a confidencialidade das informações e o anonimato.

No que tange às propostas pedagógicas, a primeira consideração que fazemos diz respeito ao estilo desses documentos. Notadamente, enquanto a proposta pedagógica do Colégio A apresenta e aprofunda elementos da identidade institucional, no caso do Colégio B o documento é mais objetivo, tendo como preocupação central as informações básicas para a operacionalização do ano acadêmico.

Essa característica tem impacto direto no modo como cada um deles apresenta a finalidade do processo educativo, segunda categoria de análise definida para esta seção do trabalho. Enquanto o Colégio A vale-se de citações de documentos institucionais e apresenta, na composição da redação, conceitos utilizados no contexto institucional, o Colégio B faz menção à preocupação com uma proposta que garanta as aprendizagens em três dimensões, mas sem menção direta aos

pressupostos e direcionamentos institucionais, conforme podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 3 - Finalidade do Processo Educativo

Categoria de análise	Colégio A	Colégio B
Finalidade do processo educativo	<p>"(...) continuar oferecendo educação de qualidade na tradição humanista jesuíta, tradição viva, na qual se coloca a finalidade de preparar os estudantes como agentes de mudança a serviço do bem comum."</p> <p>"A partir da visão inaciana de homem e de mundo, o [Colégio A] assume como próprios os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana da educação nacional, bem como suas finalidades: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assume ainda, para cada segmento do plano educativo oferecido pela escola, os objetivos definidos pela legislação educacional."</p>	<p>"Objetivo: garantir o continuum pedagógico nas três dimensões do aprender, em um momento histórico de transição do projeto político-pedagógico devido à pandemia, tendo em vista as permanências e rupturas na proposta pedagógica curricular em suas aprendizagens e conteúdos estruturantes, a fim de gerarmos aprendizagens de qualidade, atuais, justas, pertinentes e inclusivas."</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Cabe observar que, não obstante as diferenças encontradas, é perceptível em ambos os documentos a preocupação da equipe local em apresentar sua proposta educativa calcando-a em aspectos da identidade institucional, demarcando desse modo o escopo de seu trabalho e, em certa medida, seu diferencial na comparação com outras instituições de ensino, como veremos mais adiante.

Ainda utilizando como fonte documental as propostas pedagógicas, estabelecemos como categoria para análise a relação entre elas e as orientações da Companhia de Jesus para seu apostolado educativo, de modo especial os documentos "Características da Educação da Companhia de Jesus", "Pedagogia Inaciana: uma proposta prática", "Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI" e o "Projeto Educativo de Educação" da Rede Jesuíta de Educação Básica. No que

diz respeito ao Colégio A, na introdução da Proposta Pedagógica há a menção explícita aos dez identificadores presentes no documento “Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI”, identificadores que hoje, no discurso institucional, são recomendados e deseja-se que estejam presentes em qualquer colégio jesuíta do mundo, numa compreensão de que se trata de um horizonte a ser perseguido continuamente. Além disso, o texto está todo ancorado e fundamentado na identidade institucional, com variadas citações destes documentos institucionais.

Já a Proposta Pedagógica do Colégio B é um texto com poucas menções aos documentos institucionais. A parte introdutória da proposta apresenta um texto reflexivo, com fundamentação teórico-conceitual acerca dos desafios da educação contemporânea e, dentro desse contexto, faz menção ao Pacto Educativo Global⁵, proposto pelo Papa Francisco em setembro de 2019, com o objetivo de aglutinar as pessoas e instituições em torno da defesa da educação. Ao longo do texto, na parte relativa aos procedimentos acadêmicos a serem seguidos durante o ano letivo, encontramos uma citação à RJE e seu Projeto Educativo Comum, apresentados como referência, mas sem maior aprofundamento ou abordagem a respeito.

Considerando que, atualmente, falar em formação integral é lugar comum dentro do universo educacional, com uma profusão de propagandas e discursos acerca dessa intencionalidade, questionamo-nos sobre o que poderia ser apontado como diferencial nas propostas educativas dos colégios estudados. Dentro dessa categoria de análise, a saber, diferença com relação a um colégio laico, a proposta pedagógica do Colégio A, ao tratar sobre "formação integral", demarca que o currículo do colégio expressa a identidade inaciana. Na sequência, o texto discorre sobre as dimensões da Pedagogia Inaciana, demarcando fortemente aspectos da identidade institucional e como se fazem presentes no percurso educativo proposto.

No que tange a esse aspecto, a proposta pedagógica do Colégio B apresenta o PEC como documento norteador, mas não entra no mérito do modo como isso se dá no percurso acadêmico-pedagógico proposto para os estudantes. De todo modo, como mencionamos anteriormente, ao fazerem a opção de ancorarem explicitamente suas propostas pedagógicas em aspectos da identidade institucional da Companhia de Jesus, ambos os colégios demarcam o que pode se consolidar como diferença em relação a outras redes educativas, confessionais ou laicas.

⁵ Para maiores informações sobre o Pacto Educativo Global, ver <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global/>.

Ainda valendo-nos das propostas pedagógicas das duas unidades escolares como fonte documental, analisamos o modo de mensuração da aprendizagem, outra categoria definida para análise desses documentos. A proposta do Colégio A declara a mensuração nas três dimensões do processo educativo, mas só na Educação Infantil apresenta instrumento para mensuração de aprendizagem que vai além da dimensão cognitiva. Para os demais segmentos, apresenta uma descrição exaustiva sobre o processo avaliativo, que está focado no aspecto cognitivo e que podemos definir como um sistema avaliativo tradicional. Já o Colégio B, ao tratar da avaliação, não só declara a mensuração das aprendizagens nas três dimensões do processo educativo (cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa), como apresenta o que se pretende alcançar em cada uma delas e o modo de mensurá-las. Considerando a implementação do SQGE, parece-nos que essa apresentação mais elaborada do processo avaliativo é o resultado da construção do Mapa de Aprendizagens, instrumento ao qual a proposta pedagógica faz menção explícita, e que nada mais é que um projeto de melhoria eleito pelo colégio para qualificar sua proposta educativa.

Do modo de mensuração das aprendizagens decorre o modo de acompanhamento delas. Sobre esse acompanhamento, as propostas pedagógicas apresentam os instrumentos utilizados por cada um dos colégios e os responsáveis por esse trabalho no cotidiano escolar, com algumas diferenças entre eles. No que diz respeito à prática do acompanhamento, ambos apresentam um acompanhamento centrado no aluno, responsabilizando-o, e tão somente ele, pelos resultados alcançados. Não se fala, em momento algum, da relação entre docente-discente, do acompanhamento e retroalimentação do trabalho docente e da consequente responsabilização de ambos pelos resultados alcançados, pressupondo que a responsabilidade pelo êxito ou pelo fracasso é sempre do estudante. No quadro a seguir (4), são apresentados alguns trechos dos documentos que tratam sobre o modo de acompanhamento da aprendizagem.

Quadro 4 - Modo de acompanhamento da aprendizagem

Categoria de análise	Colégio A	Colégio B
Modo de acompanhamento da aprendizagem	Em dado momento, ao tratar de acompanhamento, apenas aponta o boletim escolar como o instrumento para acompanhamento pelos pais. Ao tratar da	Ao tratar do acompanhamento das aprendizagens, apesar do processo avaliativo fazer menção às três dimensões, o acompanhamento é

	<p>articulação do trabalho pedagógico, apresenta a figura do "Orientador de Aprendizagem" como o responsável pelo acompanhamento dos alunos e diálogo com as famílias, mas o trabalho é focado apenas na dimensão acadêmica, aspecto cognitivo, conforme trecho a seguir: "O Orientador de Aprendizagem atende às famílias e acompanha os alunos de forma individual ou coletiva. Analisa relatórios, gráficos e tabelas dos resultados referentes ao desempenho acadêmico, para orientar as intervenções necessárias junto às famílias e aos estudantes. Os Orientadores de Aprendizagem estão diretamente ligados à Direção Acadêmica da escola e funcionalmente ligados à Gestão Pedagógica de Unidade, em primeira instância."</p>	<p>indicado para a dimensão cognitiva, aspectos acadêmicos, conforme trecho a seguir: " (...) o Colégio oferece espaços de estudo com os(as) professores(as) em algumas disciplinas em período oposto às atividades normais de sala, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental (Acompanhamento Presencial – AP). Para tanto, as Equipes de Unidade de Ensino encaminham aos(às) estudantes as convocações apresentadas pelos(as) professores(as), de acordo com a dinâmica trimestral, no que se refere às dificuldades cognitivas, de maneira a contribuir para a superação delas."</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Valendo-nos, agora, dos documentos oriundos da implementação do SQGE, analisamos, primeiramente, a definição de qualidade feita pela equipe de cada um dos colégios. Para o Colégio A,

a qualidade da educação escolar (...) está no comprometimento com a formação integral inaciana de nossa comunidade escolar, oportunizando o desenvolvimento de cidadãos autônomos, em busca do Magis inaciano. Acreditamos que, por meio da organização de um processo educativo, inserir o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando uma educação inclusiva em perspectiva ampliada, e responder aos desafios de cada tempo, levando em conta os espaços, tempos e recursos escolares, é uma marca institucional que corrobora a busca pela qualidade.

O Colégio B entende por qualidade educativa

a capacidade de trabalhar a aprendizagem integral com todos os seus estudantes, educadores e famílias, por intermédio de projetos e processo

pedagógicos sistêmicos, relações de respeito e confiança, promoção da inclusão de todos e também no servir para e com os demais. Pressupõe culturas e práticas de gestão sistêmica, constituídas cooperativamente (de e para pessoas), capazes de viabilizar estruturas, tempos e espaços, tendo como fim último a formação integral de qualidade. Nesse sentido, os estudantes do Colégio B destacam-se por consolidar suas aprendizagens significativas (dimensões cognitiva, espiritual-religiosa e socioemocional) na coerência e no cuidado com a vida, fruto de consciência, competência, compassividade e compromisso.

Notemos que, ao definirem seu conceito de qualidade, ambas as equipes procuraram fazê-lo tendo como horizonte a identidade institucional e categorias próprias da educação jesuíta, o que confirma o aspecto mencionado, quando da apresentação do SQGE, no capítulo 2 deste trabalho, de que o sistema foi desenvolvido tendo como objetivo mensurar a qualidade alcançada nas escolas da Companhia de Jesus. Outro ponto de consonância entre os conceitos definidos assenta-se na percepção de que é preciso, no processo educativo, levar em consideração pessoas, tempos, espaços e recursos disponíveis. Por outro lado, apesar de ambos falarem da boa organização dos processos para melhor alcance do fim pretendido, parece-nos que isso fica mais claro na definição do Colégio A quando fala no “desenvolvimento de cidadãos autônomos, em busca do Magis inaciano”.

A partir dessas definições de qualidade, estabelecemos outras categorias para análise documental, primeiramente buscando os objetivos postos nos projetos de melhoria definidos pelos colégios para seu ciclo de melhoria (Quadro 5) e, a seguir, no comparativo com as propostas pedagógicas, a relação existente entre os projetos de melhoria e os objetivos de aprendizagem dos colégios.

Quadro 5 – Objetivos dos projetos de melhoria

Categoria de análise	Colégio A	Colégio B
Objetivos dos projetos de melhoria	<p>Projeto “Reestruturação do projeto curricular”, objetivo geral: “Reestruturar colaborativamente o Projeto Curricular na perspectiva das dimensões cognitiva, espiritual-religiosa, socioemocional, centrado na aprendizagem integral do estudante.”</p> <p>Projeto “Desenho e implementação de um sistema de avaliação de desempenho e de incentivo</p>	<p>Projeto “Plano Sistêmico de Acompanhamento aos Estudantes”, objetivo geral: “Elaborar o plano sistêmico de acompanhamento processual aos estudantes nos diversos espaços formativos do colégio, tendo em vista a aprendizagem integral.”</p> <p>Projeto “Formação e Avaliação dos Educadores”, objetivo geral: “Planejar a universalização da</p>

	<p>aos colaboradores”, objetivo geral: “Desenvolver e implantar, de acordo com a Proposta Educativa do Colégio A e da Rede Jesuíta de Educação, um sistema de avaliação de desempenho por competências e um programa de incentivos que qualifique a gestão dos colaboradores de maneira que seu desempenho assegure a realização da aprendizagem dos estudantes.”</p>	<p>Formação Continuada e a implementação do Plano de Carreira na perspectiva da excelência profissional e pessoal dos educadores a fim de que se qualifiquem as condições necessárias para impactar na aprendizagem integral dos estudantes.”</p>
--	---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

No que se refere à relação entre esses projetos e os objetivos de aprendizagem dos colégios, em ambos o processo de autoavaliação no SQGE evidenciou a ausência de uma proposta clara de percurso educativo que abarque as três dimensões do processo educativo preconizadas nos documentos institucionais (cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa). Assim, os projetos de melhoria definidos focaram nessa lacuna, a partir de dois lugares, a saber, a reestruturação curricular, com a construção de uma matriz que contemple as aprendizagens a serem alcançadas nessas dimensões e o modo de implementá-la, e um trabalho voltado para a gestão de pessoas que viabilize a consecução de resultados. Essas últimas observações permitem-nos avançar para um último aspecto da análise documental: a relação entre os projetos de melhoria com os conceitos de gerencialismo e performatividade.

Recordemo-nos de que Ball (2005) e Hypolito (2011), conforme mencionado no capítulo 2, ao trabalharem tais conceitos, o fazem de modo crítico, demonstrando que uma gestão que se baseia em gerencialismo e performatividade tem como consequências a perda da autoria própria do trabalho docente e das relações subjetivas estabelecidas no ambiente escolar, com a internalização, pelos profissionais, de uma pressão cotidiana para responderem aos quesitos externos estabelecidos. Assim, dentro dessa visão crítica, esses dois conceitos têm a ver com a implementação de um certo modo de administrar e gerenciar baseado no estabelecimento de mecanismos de maior controle sobre os sujeitos.

Ao tomarmos os objetivos gerais dos projetos "Desenho e implementação de um sistema de avaliação de desempenho e de incentivo aos colaboradores", do

Colégio A, e "Formação e Avaliação dos Educadores", do Colégio B, tal como são apresentados, deparamo-nos com formulações que se aproximam muito dos conceitos de gerencialismo e performatividade. Tais formulações, como redigidas, ensejam o estabelecimento de um modo de gestão que leve ao maior controle das práticas e de padrões esperados para o corpo de trabalhadores, de modo que sejam avaliados e recompensados conforme seu desempenho, bem como se busquem estratégias para formação de equipes que forjem esses docentes conforme o que deles é esperado.

Ao apontarmos para essas questões, não deixamos de reconhecer que tais projetos trazem em si o objetivo de maior aproximação das equipes docentes da identidade institucional e, na prática, dos objetivos postos para a educação jesuíta, mas, por outro lado, tendem a estimular a performatividade na gestão das equipes de trabalho, com as consequências citadas anteriormente, tanto para o trabalho docente, como para o clima institucional.

Não temos pretensão de esgotar essa e outras questões num trabalho que, como qualquer outro, apresenta seus limites, mas viabilizar um diálogo que se desdobre futuramente e que, especificamente na parte de recomendações, apresente sugestões que possam ser consideradas pela instituição.

A próxima parte do trabalho consistirá na análise de conteúdo das entrevistas realizadas, seguindo essa mesma lógica, buscando elementos que nos ajudem no alcance dos dois primeiros objetivos específicos deste trabalho, mas, sobretudo, do alcance do que propusemos como terceiro objetivo específico, citado no começo desta seção.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme esclarecido na parte que versou sobre a metodologia utilizada, realizamos entrevistas individuais, semiestruturadas, a distância, com as pessoas selecionadas na amostra intencional, composta pelos diretores acadêmicos, o coordenador de Formação Cristã/pastoral de um dos colégios, visto que uma das instituições estava com esse cargo vago, e os coordenadores de unidade/segmento, totalizando nove (9) entrevistados. Para proceder com a análise e citação de trechos das entrevistas, nomeamos os entrevistados de "A" a "I", garantindo a confidencialidade das informações. Para a análise das entrevistas, procedemos

conforme feito na análise documental, após a leitura de cada uma das transcrições, estabelecendo categorias para análise que ajudem a atingir os objetivos postos. Assim, para análise de conteúdo das entrevistas, foram definidas as seguintes categoriais: a) finalidade do processo educativo, b) concepção de qualidade escolar, c) relação entre a implementação do SQGE e os fins do processo educativo, d) potencialidades percebidas no SQGE, e) limites percebidos no SQGE, f) impactos do SQGE na realização do trabalho, g) impactos do SQGE no alcance de resultados de aprendizagem, h) impacto do SQGE no acompanhamento aos estudantes e i) inconsistências entre teoria e prática.

No que diz respeito à primeira categoria, ainda que de maneiras distintas, todos os entrevistados entendem que a finalidade do processo educativo do colégio é formar integralmente para uma inserção diferenciada na sociedade. Não necessariamente todos fazem menção explícita aos documentos e diretrizes institucionais, mas se valem de categorias usadas comumente no cotidiano escolar. Assim, o modo de dizerem sobre isso varia conforme a ênfase dada em seu discurso, como em alguns exemplos no Quadro 6. Para o entrevistado A, a finalidade é “formar pessoas que possam exercer essa função (...) de projeção econômica política da cidade (...) de uma forma mais humana”. Já para o entrevistado D, a finalidade do processo educativo “visa à formação de um certo tipo de pessoa que a Companhia explicitou que hoje se convencionou quatro ou cinco “Cs”, pessoas conscientes, competentes, compassivas, comprometidas e agora criativas”. Tomamos como exemplo, ainda, trecho da fala do entrevistado I, que entende que a finalidade é “formar pessoas que venham impactar na sociedade, no viés da excelência, naquilo que é formação enquanto cidadão”. O entrevistado E expressa que o objetivo é “formar as pessoas tendo em vista a sua perspectiva global, de não ser uma pessoa fragmentada, (...), mas pensar o sujeito, a pessoa como ser integral”. Por fim, o entrevistado F entende

que tenha a ver com a formação integral dos nossos estudantes. Quando a gente fala lá sobre a nossa missão, que é promover uma educação de excelência inspirada nos valores cristãos inicianos, então, pra que a gente possa contribuir mesmo pra formação de cidadãos comprometidos com a sociedade.

Notemos que, se por um lado o uso de certas categorias é facilmente identificado por quem é iniciado nos documentos da Companhia de Jesus que versam sobre a educação, por outro, se se trata de pessoa que não dispõe dessas categorias,

o discurso assumido pode se assemelhar ao que é posto como finalidade em qualquer rede educativa, seja ela confessional ou não. Entretanto, não podemos afirmar, com base nos dados obtidos, se é algo que fica restrito ao discurso ou se tem desdobramentos na prática educativa do colégio.

Sobre a segunda categoria para análise - a concepção de qualidade escolar -, as falas dos entrevistados confirmam o que pontuamos na revisão de literatura (Capítulo 2) sobre o caráter dinâmico e polissêmico desse conceito, dada a multiplicidade de entendimentos que emergem quando os sujeitos são questionados sobre sua concepção (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; LIMA, 2015; VITELLI, 2017). A principal convergência dentre os discursos está na compreensão de que qualidade escolar tem a ver com a entrega daquilo que a instituição se propõe, em outras palavras, em alcançar os objetivos institucionais. De alguma maneira, todos os entrevistados mencionam isso, mas o fazem de maneira distinta, como exemplificado nos excertos a seguir, registrados no Quadro 6. Pelo fato da concepção de qualidade escolar dos gestores se configurar como o terceiro objetivo específico deste trabalho, optamos por sistematizar e apresentar trechos de todos os entrevistados.

Quadro 6 – Concepção de Qualidade Escolar

Entrevistado	Concepção de Qualidade Escolar
A	“Qualidade escolar é uma entrega que navega entre duas balizas, o desejo e a necessidade das famílias que colocam seus filhos aqui, e o objetivo, missão, percepção de educação que essa escola tem.”
B	“Escola de qualidade (...) é aquela que entrega o que se compromete a entregar. (...) está relacionada àquilo que eu pressuponho que vou entregar e efetivamente entrego como escola.”
C	“(…) é a gente conseguir que as nossas ações, elas reflitam naquilo que a gente consegue fazer de melhor pros nossos alunos e essa qualidade escolar, ela passa por todos os aspectos, ela vai desde um aspecto físico, um aspecto gerencial de suporte, até na ponta, numa melhor oferta de qualidade daquilo que a gente acredita como educação.”
D	“(…) pruma escola da Companhia, a qualidade é associada ao Magis (...) é ajudar a pessoa a chegar à melhor versão que ela tem de si mesma, eu gosto de pensar a qualidade escolar como isso.”
E	“(…) a qualidade escolar, ela tem que estar a serviço do projeto educativo que você deseja colocar em ação como instituição (...) ela tem que ter esse foco, esse olhar pra esse estudante que ela pretende formar.”
F	“(…) é a gente conseguir cumprir o objetivo que a gente tem, enquanto uma instituição de educação (...) mais próximo da nossa missão e do que a gente tem por missão.”

G	“(...) atingir os objetivos que a comunidade docente se propõe, em relação às aprendizagens e aqui pra nós, quando falamos em aprendizagem, estamos falando em aprendizagem integral.”
H	“Entendo qualidade como um processo sistêmico de gestão, organização e implementação da proposta pedagógica curricular, do Projeto Político-Pedagógico das nossas instituições de ensino, ou do nosso colégio.”
I	“Hoje eu diria que é fazer com que o aluno aprenda, hoje, e digo isso a partir do que o sistema nos impactou. (...) hoje como gestor, eu tenho muito mais provocado a todos naquilo que são os processos que repercutem as aprendizagens dos estudantes, discuto muito, provooco muito naquilo que é a retroalimentação, naquilo que é como trabalhar com os resultados.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Quando tratamos da questão da gestão da qualidade, na revisão da literatura, vimos que a transposição dessa prática para o universo escolar se deu no estabelecimento do que Drummond (1995) denominou interface entre o prestador de serviços e quem o contrata, com maior personalização da oferta. Notemos que a definição de qualidade apresentada pelo entrevistado A está muito próxima dessa concepção, pois faz menção explícita ao “desejo das famílias”, que nada mais é do que a expectativa em relação ao serviço contratado.

Outro aspecto que ressaltamos diz respeito às convergências encontradas nas falas das pessoas que trabalham no mesmo colégio. Para as pessoas que trabalham na unidade educativa que iniciou a implementação do SQGE há mais tempo, a definição de qualidade como o alcance dos resultados estabelecidos é mais explícita, enquanto na percepção das pessoas que trabalham no colégio que entrou há menos tempo no SQGE, qualidade tem mais a ver com o alcance dos fins institucionais, não necessariamente explicitados como alcance de resultados.

Ainda no que tange a essa diferenciação demarcada no parágrafo anterior, se correlacionamos isso com a proposta central do SQGE de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, parece-nos que a implementação do sistema, gradativamente, faz com que os gestores escolares superem a visão predominante de que, em educação, não é possível mensurar resultados. Por outro lado, se consideramos os conceitos de gerencialismo e performatividade (BALL, 2005; HYPOLITO, 2011; ESTÊVÃO, 2013), a diferença enseja que a pressão para o alcance de resultados está mais internalizada por quem implementa o sistema há mais tempo, conclusão que poderemos confirmar mais adiante, com o avançar de nossa análise.

Por fim, ressaltamos que o entrevistado I, especificamente, disse que sua concepção de qualidade escolar se alterou a partir do momento em que passou a trabalhar com o SQGE, conforme posto no trecho a seguir: “(...) qualidade escolar? Hoje eu diria que é fazer com que o aluno aprenda. Hoje! E digo isso a partir do que o sistema nos impactou.”

Como terceira categoria para análise, elegemos a relação entre a implementação do SQGE e os fins do processo educativo. Durante as entrevistas, perguntamos aos entrevistados se a implementação do SQGE fez com que o colégio se aproximasse ou se distanciasse de seus fins educativos. Aqui novamente há uma sensível diferença na percepção dos entrevistados de acordo com o tempo de implementação do SQGE na Unidade Educativa. Para as pessoas do colégio que implementa o sistema há menos tempo, há uma tendência em reconhecerem que o início da implementação faz com que as equipes dialoguem muito sobre qualidade escolar, fins educativos e melhores meios para atingi-los, mas que, ao longo do processo, parece haver um arrefecimento na implantação, com pouco impacto efetivo. Alguns relacionam isso ao contexto da pandemia de Covid-19, durante a qual, segundo os entrevistados, houve a necessidade da descontinuidade de uma série de projetos, inclusa a implementação do SQGE, dada a necessidade de mobilização dos esforços para a manutenção do atendimento aos estudantes, seja com o ensino remoto, seja mais recentemente com o ensino presencial.

Sobre isso, um dos entrevistados desse colégio diz que

(...) quando começou a pandemia lá em março de 2020, o que a escola mais buscou fazer foi tentar manter-se na operação mais elementar que era a sala de aula. (...) Então, como as coisas estão suspensas e recentemente a direção pediu à coordenação do SQGE para que só em 2022 a gente retorne, então, há um lapso aí, há um hiato de incidência do SQGE na própria, no próprio currículo, no próprio dia a dia da escola.

Outros, no entanto, imputam esse arrefecimento a uma dificuldade institucional de estabelecer prioridades, com mudanças contínuas na adoção de estratégias que, segundo eles, se perdem ao longo do tempo. Trabalharemos essa crítica de modo mais aprofundado quando formos tratar dos limites percebidos no SQGE.

No que tange aos entrevistados do colégio que implementa o sistema há mais tempo, ainda que também façam menção ao impacto da pandemia, todos percebem que de algum modo a implementação do SQGE fez com que o colégio se aproximasse

mais de seu fim educativo, sobretudo em virtude dos projetos de melhoria adotados, como fica exemplificado no trecho a seguir:

a partir do momento em que a gente se deparou com esses indicadores (do SQGE), que nós olhamos para o nosso projeto, que nós fomos para as práticas, que nós evidenciamos ou não o que fazemos e confrontamos com o horizonte de missão, nós conseguimos depois, como instituição, fazer uma leitura reversa, e estabelecer as prioridades pra que a gente conseguisse melhor responder. Então, ele aproxima sim, e ao mesmo tempo ele aponta para direcionadores a serem levados em consideração.

Outro ponto ressaltado por esse grupo é que o SQGE faz com que o colégio se aproxime mais dos fins institucionais porque fomenta a pergunta acerca da intencionalidade do processo educativo e os melhores meios para atingir o que se pretende, colocando sob suspeição as certezas pessoais e institucionais, conforme exemplo a seguir:

impactou na intencionalidade (o SQGE), ter que ser mais objetivo naquilo que faz, então, quando o sistema chegou, assim, ele nos impactou no sentido de a gente rever também, da gente perder algumas certezas. Naquilo que acreditava que fazia muito bem. E a nossa certeza vinha das nossas percepções, sejam individuais, sejam percepções da coletividade, ou da própria cultura institucional à época.

Analisaremos a quarta e a quinta categorias conjuntamente por se tratar das potencialidades e dos limites do SQGE, a partir da percepção dos entrevistados. No que tange à potencialidade do sistema, o aspecto que aparece de modo recorrente na fala dos sujeitos diz respeito ao fato de que, com sua implementação, a reflexão em torno da prática educativa e, sobretudo, da intencionalidade do processo educativo tornou-se tarefa diuturna e isso é visto como aspecto positivo pelos gestores educacionais. Para eles, o sistema provocou a gestão local a olhar para as próprias práticas à luz das diretrizes institucionais e se perguntarem o quanto o fazer cotidiano estava direcionado para o alcance dos fins pretendidos pela educação jesuíta. Nessa direção, encontramos, na fala do entrevistado H, a afirmação de que

o sistema, desde o início, ele nos ajudou, ele aproxima (...) dessa grande missão, desses objetivos, porque a varredura feita nos quatro âmbitos, nós falamos dos 16 indicadores do sistema de qualidade, eles nos provocaram aquilo que era central (...), esse fazer educativo para a formação integral.

Seguindo essa linha de raciocínio, o entrevistado G nos diz que “a cultura de se debruçar sobre resultados, buscar, fazer análise, implementar processos de

melhoria (...) só contribui” (para se alcançar os objetivos institucionais). Por fim, o entrevistado A afirma que “nosso sistema de qualidade dá um passo comum, ele é como se fosse um tambor que marcasse o passo pras pessoas andarem (...) e partilhar das quatro dimensões que ele propõe. Eu acho que ele consegue delinear melhor, essa missão da escola.”

Já no que se refere aos limites do sistema, a percepção das pessoas se divide entre uma crítica ao sistema em si e uma crítica à gestão institucional (da Rede).

Em relação ao SQGE, a principal crítica que desponta é a de que o sistema, ainda que criado para ser aplicado nas unidades educativas da Companhia de Jesus, na América Latina, é generalista demais e apresenta alguns indicadores que, na visão dos entrevistados, deveriam ser melhor transpostos para a realidade brasileira, pois atendem a outros contextos que não o nosso. Isso fica evidente na fala do Entrevistado H, transcrita a seguir

Os limites que eu, desde o início, eu apontava e continuo apontando é que continua sendo, em alguns aspectos, um sistema pensado para além de Brasil. Então, eu tenho dificuldades de estabelecer algumas conexões, de traduzir alguns conceitos, de fazer com que as pessoas nos entendam melhor porque ele vem com uma gramática, ele vem com uma fundamentação, ele vem com autores macro, ele atende ao fim, mas os limites, eles estão justamente em algumas, em algumas dessas traduções.

Para o entrevistado I, o principal limite, hoje, se deve ao fato de o sistema ter sido implementado desde 2013 e, de lá para cá, não ter havido uma retroalimentação a partir do trabalho realizado nos múltiplos países latino-americanos. Já no que tange ao “Guia de Autoavaliação”, documento que direciona o trabalho de autoavaliação das equipes dos colégios, ele critica o fato de não haver fomento ao seu uso mais ampliado.

Hoje eu entendo com uma maior amplitude, consigo estabelecer as conexões, nexos, então, eu diria assim, a guia passa pelo colégio, passa por um grupo, ele se responsabiliza pelo âmbito, mas ela devia transpor esse grupo, permanecer com esse grupo, ser mais estudada.

Quanto à crítica à gestão institucional, ela se manifesta na ausência de priorização e efetivação de muitos projetos e ações concomitantes, do que decorre uma sensação de sobrecarga nas equipes gestoras locais, e na rotatividade nas direções dos colégios, que na visão dos entrevistados compromete a continuidade dos processos.

Sobre a ausência de priorização, o entrevistado C nos diz:

(...) eu acho que a rede veio com muita coisa e ao mesmo tempo. Esses processos não se findam. Então, hoje, o processo de qualidade, eu não vejo o impacto disso porque parou, ele parou, ele está parado. (...) São as ondas que teve, quer ver? A gente veio com 30 coisas ao mesmo tempo e isso não é de hoje. Os processos se iniciam, os sentimentos que eu vejo na comunidade é que eles não chegam a lugar algum e enquanto a gente está num, aparece um outro e toda vez que a gente está num aparece outro.

E sobre a rotatividade nas direções, essa crítica pode ser exemplificada na fala do entrevistado E:

eu vejo que a gente teve alguns momentos aqui que focalizavam nessa perspectiva de mudar a nossa prática, de pensar numa matriz, mas se você me perguntar assim, vocês estão construindo essas evidências efetivamente? Eu penso que não. Eu acho que a gente deixou esse projeto um pouco adormecido, essa é a minha visão, tá? E aí eu acho que a pandemia trouxe essa contribuição e, também, talvez, a mudança de direção (do colégio) provocou esse, essa situação.

A sexta categoria adotada para análise versa sobre o impacto da implementação do SQGE na realização do trabalho do gestor e sua equipe. Quando perguntados sobre essa questão, os entrevistados revelaram uma variedade de percepções que poderíamos agrupar em três conjuntos. Num primeiro grupo, aqueles que dizem que não houve impacto e atribuem isso ao caráter descontínuo da implementação, em virtude de questões já tratadas em outras partes desta análise, como pandemia e mudança de direção. Segundo o entrevistado A,

(...) veio a pandemia, a coisa travou, também com a mudança de direção geral da escola, por definição do governo geral, se pararam também os processos ligados ao sistema de qualidade. Então, não, não, a comunidade ainda não sentiu os efeitos sobre o que foi feito até então.

Num segundo grupo, aqueles que dizem que o impacto se deu mais na reflexão oriunda do SQGE do que na dimensão prática, da estruturação em si do processo educativo. Por fim, há um terceiro grupo que entende que a mudança chegou na reestruturação da prática, para além dos impactos provenientes da reflexão fomentada pela implementação do sistema. No Quadro 7, apresentamos fragmentos das falas de alguns entrevistados que ilustram as questões pontuadas nesse parágrafo.

Quadro 7 - Impacto do SQGE na realização do trabalho

Entrevistado	Impacto do SQGE na realização do trabalho
C	“(...) no início eu não via o impacto direto ainda não. (...) muitas das coisas a gente se apropria, traz pra prática, mas é mais uma questão individual de alguns do que uma questão sistêmica da escola.”
E	“Eu vejo que a gente teve alguns momentos aqui que focalizavam nessa perspectiva de mudar a nossa prática, de pensar numa matriz, mas se você me perguntar, assim, vocês estão construindo essas evidências efetivamente? Eu penso que não.”
H	“O sistema, ele, a partir do momento em que é implantado, ele altera, sim, o modo de gestão do trabalho pedagógico com foco nas aprendizagens. (...) Ele traz focos, ele traz intencionalidades e por sua vez abre todo um espaço de discussão e de reordenamento no projeto.”
I	“Impacta principalmente naquilo que seria gestão pedagógica. Mas ao mesmo tempo, já me antecipo aqui, é algo que a gente vai perdendo o fôlego com o tempo. (...) Os primeiros dois anos pós autoavaliação são bastante impactáveis, a gente estabelece algumas estratégias, alguns processos, algumas dinâmicas respondendo a isso e, com o tempo, isso em algumas instâncias vai se perdendo porque não se constituiu como cultura, mas em outras permanece.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre essa categoria de análise, parece-nos importante ressaltar que, independentemente da multiplicidade de percepções citadas anteriormente, algo que parece comum entre os entrevistados é a impressão de que o SQGE pode produzir uma mudança na cultura institucional, mas que se leva tempo para se chegar, efetivamente, a uma nova cultura de gestão. Essa constatação, quando analisada à luz da crítica recorrente de ausência de continuidade dos processos, é um elemento que coloca em risco a implementação do sistema e, em certa medida, a possibilidade de se mensurar, a médio prazo, sua efetividade.

Como sétima categoria para análise das entrevistas, escolhemos o impacto da implementação do SQGE no alcance de resultados de aprendizagem. Nesse ponto, vale nos recordar de que, em seu marco teórico-conceitual, o SQGE diz que o foco da implementação do sistema está no alcance da aprendizagem integral de todos os estudantes de um colégio, conforme fins educativos da Companhia de Jesus. Considerando isso, é inevitável nos perguntarmos se, com a implementação do sistema, esse objetivo é ou não alcançado pelos colégios. Ao tratarmos dessa questão com os entrevistados, considerando o que emerge de suas respostas nessa e em outras questões, parece-nos que o sistema levou as equipes locais à constatação de

que não havia sequer clareza do que queriam mensurar, conforme afirma o entrevistado E:

(...) hoje a gente mensura apenas o viés ou a dimensão acadêmica, com os instrumentos tradicionais que nós já temos de avaliação, mas nós não temos evidências e nós não temos instrumentos pra avaliar, por exemplo, a dimensão espiritual religiosa e a dimensão socioemocional.

Em decorrência disso, as equipes se deram conta de que as propostas pedagógicas dos colégios não estavam estruturadas para o alcance de aprendizagens nas três dimensões do processo educativo enunciadas institucionalmente, a saber, cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa. A partir do trabalho de autoavaliação, perceberam que só havia mensuração das aprendizagens na dimensão cognitiva, com uso dos tradicionais instrumentos avaliativos. Assim, não sem motivo, como exploramos na seção 4.1, ambos os colégios escolheram como projeto de melhoria a revisão curricular, com construção de um mapa de aprendizagens que permitisse aclarar o que se pretende com o percurso educativo e, a partir daí, a mensuração das aprendizagens nas dimensões do processo educativo preconizadas pela instituição, no caso, a Companhia de Jesus. Tratou-se, portanto, de se estabelecer primeiro o fundamento, estruturar a proposta para, então, terem condições de mensurar o alcance de aprendizagens. Parece-nos que é em função disso que nenhum dos entrevistados fala no alcance de resultados, mas todos falam da construção de uma matriz, o que soa compreensível: primeiro, estruturar a base, o alicerce do que se pretende como percurso educativo para, depois, conseguir mensurar. Como contraponto, é importante se perguntarem o quanto essa estruturação está, de fato, direcionando os fazeres educativos e, dentro disso, viabilizando que as propostas pedagógicas se aproximem daquilo que é, no nível do discurso, ofertado às famílias que optam por colocar seus filhos num colégio da Companhia de Jesus, a formação integral.

Nesse ponto da análise, vale nos recordarmos da revisão da literatura, na qual vimos que parte dos teóricos assentam sua crítica à implementação da gestão de qualidade no campo educacional no fato de que essa implementação leva os sistemas educativos e, conseqüentemente, as escolas, a restringirem seu trabalho para o alcance de bons resultados nas avaliações em larga escala (ESTEVIÃO, 2013; BURGOS; BELLATO, 2019). Assim, quando nos deparamos com a dificuldade de se mensurar a aprendizagem em outros âmbitos que não o cognitivo, recorrente tanto

nos documentos dos colégios, quanto nas falas dos entrevistados, entendemos que essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de que, na prática, o trabalho educativo esteja mais voltado para o bom desempenho nas avaliações externas do que para a proposta de formação integral.

A oitava categoria de análise tem relação com a anterior e trata do impacto do SQGE no modo de acompanhamento dos estudantes. Ao considerarmos que um dos colégios não terminou a construção do mapa de aprendizagens e o outro ainda não o implementou, parece-nos que a hipótese mais plausível para essa oitava categoria seria a de que ainda não há mecanismos para melhor acompanhamento dos estudantes. Ela se confirma na fala da maior parte dos entrevistados, mas é contradita por outros: se por um lado não há ainda o mapa de aprendizagens em implementação e uma devolutiva contínua para retroalimentação do processo de aprendizagem, por outro algumas pessoas dizem que o próprio movimento para construção do mapa levou, paralelamente, a diálogos internos sobre modo de acompanhar aos estudantes e à implementação de experiências e projetos-piloto, potencializados pelo contexto da pandemia.

Trecho de fala do entrevistado D exemplifica bem esse movimento:

(...) fruto do SQGE foi a mudança interna instituída a partir de 2020, da gente tentar acompanhar nossos estudantes de forma pra além do meramente cognitivo. (...) a escola criou o que se chama aqui orientador de aprendizagem. (...) Ele é responsável por um conjunto de séries e, orientado por esse mapa de aprendizagens, ele vai acompanhando os professores e os estudantes, e também as famílias, pra ver como essas duas coisas, o ensino do professor associado à aprendizagem do aluno, elas vão se encontrando mediante aquilo que está colocado no mapa de aprendizagens.

Notemos, entretanto, que se pensa e se institui a função antes de se ter o mapa de aprendizagens implementado. Ainda sobre a questão do acompanhamento, o entrevistado I diz:

Nisso a gente avançou bastante, ainda que possa até parecer incoerente, mas (...) a gente avançou na constituição de uma estrutura com responsabilidade pra isso. Então, o foco dos orientadores de aprendizagem sobre a série, ela tem que estar totalmente direcionada à gestão pedagógica, eles assumem uma responsabilidade do acompanhamento dos estudantes em conjunto com o corpo docente, atendimento às famílias e o foco sobre a aprendizagem dos estudantes ainda que seja um viés mais pruma perspectiva cognitiva, curricular, oficial, vamos assim, dizer, do que nas outras dimensões, mas isso o colégio avançou bastante, o foco sobre a aprendizagem.

Vejamos ainda que, nesses dois fragmentos, há uma contradição em relação ao que vimos na seção 4.1, quando abordamos a questão do acompanhamento das aprendizagens. Nos documentos institucionais, o acompanhamento não aborda a responsabilização do docente no processo de aprendizagem, ficando nítido apenas o compromisso do colégio em incidir nos estudantes. Aqui, entretanto, ambos os entrevistados fazem menção a um acompanhamento que viabilize a retroalimentação do processo a partir do diálogo com estudantes, familiares e docentes, o que é positivo, mas não sabemos se, na prática, de fato acontece. Chama-nos a atenção a consciência desses gestores de que ainda não conseguem estabelecer um processo de avaliação e acompanhamento dos estudantes que rompa com as estruturas tradicionais, focadas na dimensão cognitiva e no âmbito acadêmico, mesmo com a gradativa implementação de projetos de melhoria oriundos do SQGE.

Chegamos, finalmente, à última categoria de análise proposta – inconsistências entre teoria e prática – e entendemos que em certa medida foram sendo tratadas nas análises anteriores. Não obstante, nós as retomaremos agora, enfatizando alguns elementos que foram mais recorrentes. O primeiro deles, e talvez o mais significativo, é a inconsistência entre o discurso de efetivação de uma formação integral, contraposto, como visto extensamente nas falas dos entrevistados, com um projeto educativo que trata apenas da dimensão cognitiva e sua mensuração a partir dos meios tradicionais, conforme pontuado no final da apresentação da categoria de análise anterior. Tal constatação pode ser atenuada se, de fato, os colégios chegarem a termo na revisão da proposta pedagógica e reestruturação do processo educativo para que dê conta de outras dimensões, no caso específico da instituição, as dimensões socioafetiva e espiritual-religiosa. Como segunda inconsistência entre teoria e prática apresentamos aquilo que o SQGE preconiza acerca de se priorizarem, a partir da autoavaliação, as áreas que precisam de maior atenção para o estabelecimento de melhorias e as queixas recorrentes dos entrevistados no que se refere à ausência de capacidade de priorização na instituição, com sobreposição de projetos ao longo do tempo. Parece-nos que, de fato, esse é um desafio para que se possa estabelecer uma cultura de qualidade e uma nova gestão, calcada no alcance dos objetivos institucionais. Por fim, como terceira inconsistência apresentamos a implementação de ações sem a finalização da construção do mapa de aprendizagens e, a partir dele e segundo fala dos entrevistados, o estabelecimento para as equipes e estudantes de uma maior clareza da intencionalidade institucional para o processo

educativo. Por um lado, os gestores tendem a reafirmar todo o tempo a importância dessa clareza e a convicção de que a implementação do mapa de aprendizagens fará com que os colégios se aproximem mais dos fins institucionais e do alcance de bons resultados na formação integral, mas, em contrapartida, há uma implementação paralela de novas ações e, até mesmo, o estabelecimento de novas estruturas dentro do organograma institucional, como no caso da figura do orientador de aprendizagem em um dos colégios.

A análise documental e das entrevistas realizada ao longo do capítulo 4 viabiliza apresentarmos algumas conclusões no que tange à implementação do SQGE pelos dois colégios da RJE estudados, as quais apresentamos a seguir. Primeiramente, destacamos algo que soa como muito importante, a) a apropriação do que está nos documentos institucionais e o confronto com o trabalho realizado. Parece-nos evidente que o SQGE provocou um olhar crítico para os fazeres cotidianos e avaliação da própria prática educativa pelas equipes dos dois colégios, à luz dos documentos institucionais, entendidos como norteadores da ação pedagógica. Entretanto, é inevitável demarcar que ainda há uma distância significativa entre discurso e prática, entre o que se pretende como formação integral num colégio da Companhia de Jesus e o que se efetiva no cotidiano escolar, sobretudo no que tange a outras dimensões do processo educativo que não a cognitiva.

Em segundo lugar, e a partir desse movimento de olhar crítico, b) a constatação das lacunas e das oportunidades de crescimento, bem como c) o planejamento para saná-las por meio dos projetos de melhoria. Se relembramos o ciclo do SQGE, que se inicia com um processo de autoavaliação, passa pela priorização de áreas de melhoria e, enfim, pela redação e implementação de projetos para, após dois anos, realizar-se nova autoavaliação de modo a se verificar os resultados alcançados e seu impacto na aprendizagem dos estudantes, parece-nos que, até a definição das áreas e confecção dos projetos de melhoria, o processo vai bem. A partir daí, fica evidente, sobretudo nas entrevistas, que essas melhorias não necessariamente foram executadas conforme planejamento estabelecido, resultando nos esperados e desejados impactos para a aprendizagem dos estudantes e alcance dos objetivos institucionais, traduzidos na formação integral. Assim, na medida em que o tempo passa, a impressão é de que, gradativamente, perde-se o foco, sobrepondo-se, novamente, a rotina escolar e a operação que ela demanda, com manutenção da cultura de gestão vigente, sem o estabelecimento de novo modo de gestão e,

consequentemente, qualificação da proposta educativa com alcance de resultados de aprendizagem, compreendidos a partir da identidade institucional.

Dentro desse limite, três aspectos aparecerem de modo recorrente e foram citados como comprometedores para o processo nesses dois colégios, a saber: a) a pandemia, b) a ausência de priorização de projetos por parte da instituição e c) a rotatividade na direção dos colégios. Notemos que as críticas que emergem não se configuram como críticas ao SQGE, mas à instituição e o modo como conduz os processos que ela mesma define como estratégicos.

Sobre a pandemia, entendemos ser elemento exógeno com o qual todos tivemos que lidar, de modo que sanar esse problema extrapola a gestão local, dada a necessidade de se seguir as orientações e protocolos emanados do poder público. Já os outros dois pontos, ausência de priorização por parte da instituição e rotatividade na direção, parecem-nos de importância significativa, requerendo uma atenção especial da instituição. Assim, no capítulo a seguir, como proposta de intervenção, apresentaremos algumas recomendações, divididas em recomendações para as equipes diretivas dos colégios, recomendações para a Diretoria do SQGE/FLACSI e recomendações para a gestão institucional. Para as equipes diretivas, sugestão de ações para busca da qualidade escolar; para a Diretoria do SQGE/FLACSI, atenção à revisão dos documentos e do protocolo de implementação do sistema, considerando o tempo transcorrido desde o início do processo nos colégios da América Latina, e definição de estratégia para mobilização de equipes, para que o trabalho não perca fôlego ao longo dos anos de implementação. Por fim, para a gestão institucional, atenção na priorização de projetos estratégicos e estabelecimento de um percurso mais claro de formação de lideranças e processo sucessório, tendo em vista a continuidade na gestão.

5 RECOMENDAÇÕES PARA INTERVENÇÃO

A partir da síntese analítica apresentada ao final do capítulo anterior, neste capítulo trabalharemos cinco recomendações, direcionadas para equipes diretivas locais – recomendação “a” –, direção do SQGE – recomendações “b” e “c” –, e gestão institucional – recomendações “d” e “e”.

a) Ações para melhor alcance da formação integral pretendida pela instituição.

Como vimos no capítulo anterior, no que diz respeito à concepção de qualidade escolar dos gestores, a convergência está na compreensão de que qualidade escolar tem a ver com o alcance dos objetivos institucionais. Essa concepção se conecta com o SQGE e com o fim educativo da Companhia de Jesus, na medida em que a) o sistema provoca um processo contínuo de melhoria que visa ao alcance de aprendizagens, e b) a instituição declara que seu fim educativo é a formação integral dos estudantes, mesmo sem fazer menção direta ao alcance de resultados de aprendizagem. De nossa parte, não podemos afirmar que a predominância dessa concepção de qualidade como alcance de objetivos tenha a ver com a implementação do SQGE, pois não realizamos um estudo longitudinal e, portanto, não sabemos qual era a concepção de qualidade escolar vigente antes do início dessa implementação. Entretanto, ainda que passível de mudança ao longo do tempo, essa concepção de qualidade escolar é importante para que, efetivamente e na dimensão prática, os colégios consigam cumprir com o fim educativo da instituição. A análise permitiu-nos perceber que há um hiato significativo entre discurso e prática educativa e que, mesmo que tenham estabelecido projetos para sanar essa lacuna, os colégios não conseguiram, ainda, implementar ações que qualifiquem a aprendizagem e gerem alcance de resultados mensuráveis.

Além disso, é evidente que a mensuração que fazem se dá por meio dos instrumentos avaliativos tradicionais, focados na dimensão cognitiva e, portanto, na contramão do discurso de formação integral. E, ainda, mesmo que não dito explicitamente por nenhum entrevistado, a realização de um trabalho que está mais voltado para o alcance de bons resultados nas avaliações em larga escala. Assim, recomendamos às equipes diretivas locais que estabeleçam um percurso para estruturação do fazer pedagógico no qual haja clareza do que se pretende alcançar

ao final dos anos de escolarização e que retroalimente a prática cotidiana por meio de:

- Definição das aprendizagens esperadas, com ênfase na formação integral declarada institucionalmente e, portanto, abarcando não somente a dimensão cognitiva, mas, também, as dimensões socioafetiva e espiritual-religiosa;
- Divulgação desses fins educativos para os públicos interno (funcionários, especialmente docentes) e externo (estudantes e famílias);
- Definição das metodologias e recursos a serem utilizados para alcance dessas aprendizagens;
- Estabelecimento do modo de mensuração dessas aprendizagens;
- Retroalimentação da prática educativa a partir da análise dos resultados alcançados.

Primeiramente, reconhecemos que, em certa medida, os projetos político-pedagógicos propõem esse movimento, inclusive a partir dos papéis demarcados no organograma institucional para acompanhamento dos estudantes. É certo, ainda, que isso está no horizonte de ambos os colégios em virtude dos projetos de melhoria que versam sobre a construção do mapa de aprendizagens. No entanto, mais do que a construção do arcabouço teórico-conceitual, é importante que o mapa seja implementado para que, gradativamente, possam qualificá-lo, o que ainda não aconteceu. Por fim, ainda que no futuro haja uma decisão institucional para descontinuação do SQGE, a questão da qualidade escolar deve continuar na ordem do dia, bem como a busca de meios que permitam clareza na intencionalidade (o que se pretende do percurso educativo) e no modo de mensurar o alcance de resultados.

b) Revisão dos documentos e protocolo de implementação do SQGE.

Recordemo-nos de que a implementação do SQGE, pela FLACSI, teve início no ano de 2013, após a aprovação do projeto-piloto. Desde então, os colégios da Companhia de Jesus na América Latina que optaram pela entrada no sistema são acompanhados pelos profissionais designados com o apoio do protocolo para implementação e guia de autoavaliação. Como ficou evidente nas entrevistas, esse material não foi atualizado mesmo após quase 10 anos do início dos trabalhos e, no

caso do Brasil, estabelece-se, ainda, a crítica de que alguns indicadores, pensados para todo o continente sul-americano, não fazem tanto sentido em nossa realidade. Não entrando no mérito dessa crítica específica, é recomendável que a Direção do SQGE, junto às instâncias gestoras da FLACSI, planejem um processo de revisão da ferramenta e de seus documentos direcionadores à luz da experiência realizada ao longo desses anos e em diálogo com os profissionais que trabalharam na implementação do sistema nas mais distintas realidades. Assim, recomendamos à Direção do SQGE:

- Revisão do protocolo de implementação com base nas experiências realizadas.
- Revisão do guia de autoavaliação, incluindo uma análise da pertinência dos indicadores ora utilizados e necessidades de inserção de outros.
- Realização de nova rodada de capacitação para atuação na implementação do sistema, segundo papéis previstos no protocolo, conciliando teoria e prática.

c) Estratégia de mobilização de equipes para implementação do sistema.

O marco teórico conceitual do SQGE faz menção ao fato de que o processo de implementação do sistema tende a ser mais bem-sucedido nos colégios onde há envolvimento da equipe diretiva e em que ela atua na mobilização de seu corpo de funcionários para a aplicação da ferramenta. A partir das entrevistas, constatamos que há um gradativo arrefecimento das equipes locais que tem a ver, dentre outras variáveis que impactam no processo, com o nível de envolvimento da equipe diretiva local. Sabemos que esse fato tem relação direta com a rotatividade nos cargos diretivos, mas esse aspecto trataremos mais à frente, nas recomendações à gestão institucional. Dentro desse contexto específico do nível de motivação e mobilização para implementação do sistema, no que cabe à direção do SQGE, recomendamos o estabelecimento de uma estratégia de mobilização de equipes que poderia ser pensada na seguinte maneira:

- Inclusão, no protocolo de implementação, de parte relativa ao papel a ser desempenhado pela equipe diretiva do colégio, ainda que resguardando seus integrantes das atividades operacionais.

- Atividade formativa inicial, sobre fundamentos e objetivos do SQGE, com a equipe diretiva, quando da entrada do colégio no sistema.
- Realização de reuniões periódicas com a equipe diretiva para diagnóstico e coleta de percepções.

d) Priorização de projetos estratégicos.

Finalmente, neste tópico e no próximo, apresentamos recomendações para a gestão institucional. Durante a análise de dados, duas críticas apareceram nas falas dos entrevistados ao tratarem da implementação do SQGE que revelam, a nosso ver, limites relacionados à gestão institucional, mais que ao sistema em si: a ausência de priorização e a rotatividade na direção dos colégios. Sobre a ausência de priorização, para além do SQGE, essa questão, quando recorrente numa instituição, tende a levar a duas situações que comprometem o trabalho e mantêm relação entre si: a sobrecarga das equipes de trabalho e o não alcance dos objetivos institucionais. Sabemos que, ao longo dos anos, a Companhia de Jesus no Brasil e a própria RJE têm se valido de consultorias externas para definição de seus respectivos planos estratégicos. No entanto, pelo que percebemos nas entrevistas, esse apoio externo não necessariamente viabilizou a priorização das ações pelas lideranças institucionais. Destarte, é recomendável que a gestão institucional viabilize um movimento de convergência das ações, evitando sobreposição de esforços e também oriente e apoie suas principais lideranças para essa tarefa. Para que isso aconteça, para além dos movimentos pontuais de ciclos de planejamento, recomendamos à instituição que amplie os espaços de diálogo com participação das principais lideranças. Nesses espaços, seria importante realizarem: a) diagnóstico da ação apostólica, b) análise dos esforços despendidos para manutenção dessas ações e c) levantamento das pessoas disponíveis para realização das atividades, sobretudo jesuítas, com vistas ao redimensionamento da sua atuação, se necessário.

Além disso, no que tange especificamente às ações estratégicas, parece-nos importante que os gestores das unidades recebam maior apoio para tomada de decisões, seja do ponto de vista formativo, seja na linha executiva, como, por exemplo, consultoria para construção de matriz de priorização.

e) Formação de lideranças para sucessão.

Diretamente relacionada à questão anterior está a crítica à alta rotatividade nos cargos diretivos, que, do ponto de vista das lideranças, compromete o estabelecimento da continuidade na gestão. Podemos dizer que a ausência de processos sucessórios bem definidos não é exclusividade das instituições religiosas, mas no caso delas, considerando o histórico de que majoritariamente os cargos de gestão estiveram nas mãos dos membros da instituição, a queda no número de vocações torna o problema mais complexo, sobretudo se não há uma cultura de valorização da liderança laica e o incentivo a que assuma a gestão. Entendemos que essa questão pode ser sanada com o estabelecimento de duas ações: formação de lideranças e definição de processo sucessório. Assim, recomendamos à gestão institucional:

- Mapeamento das principais lideranças institucionais.
- Construção e oferta de curso de formação para lideranças e imersão na identidade institucional.
- Definição de protocolo para processo sucessório que verse sobre perfil desejado, tempo de duração no cargo, modo para realização da transição na gestão.

Com esse conjunto de recomendações, esperamos que os gestores estabeleçam um exercício reflexivo sobre sua atuação e os desafios postos, hoje, para a instituição e, na medida do possível, qualifiquem os processos e, conseqüentemente, a oferta educativa dos colégios, aproximando-se da almejada formação integral de todos os estudantes preconizada pela Companhia de Jesus.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim desta jornada, entendemos que a pesquisa não só lançou luzes ao que tem sido a implementação do SQGE em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação, como levantou questões acerca da própria opção de se implementar um sistema de qualidade para qualificação da educação, bem como de outros desafios para a gestão educacional da Rede Jesuíta de Educação. Somos conscientes de que esse estudo não esgota o tema, nem encerra o assunto, mas abre espaço para novas interpelações e pesquisas futuras.

Considerando o objetivo geral proposto, de analisar o impacto da implementação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) no que tange à concepção de qualidade escolar dos gestores e às ações de melhoria adotadas para alcance dos objetivos de formação integral da Educação Jesuíta, entendemos que foi cumprido na medida em que nos foi possível verificar a concepção de qualidade dos gestores e como essa concepção se alinha aos fins educativos do colégio. Ao longo da análise, debruçamo-nos, ainda, sobre as ações em curso nos colégios, as vigentes e, também, aquelas voltadas para a qualificação das propostas educativas via SQGE e, dentro desse exercício, nos deparamos com acertos, mas, sobretudo, com aspectos que precisam ser mais bem pensados e executados, os quais apresentamos abaixo, num resumo das principais descobertas.

Um primeiro ponto que destacamos refere-se às propostas educativas dos colégios estudados e seu alinhamento com as diretrizes institucionais. Durante a análise documental, ficou perceptível a preocupação das gestões locais com esse alinhamento e no referenciamento do trabalho educativo nos principais norteadores institucionais, com ênfase na formação integral, conforme entendida pela Companhia de Jesus. Em contraposição a essa fundamentação, apareceu, de modo incisivo, a distância existente entre discurso e prática, sobretudo no que se refere ao trabalho com as dimensões socioafetiva e espiritual-religiosa, preconizadas pela instituição como basilares para a formação integral desejada, junto à dimensão cognitiva. Sem sombra de dúvidas, os esforços ainda se concentram nesta última, seja no modo como se estruturam os percursos formativos, seja no modo de avaliar e acompanhar os estudantes.

Um segundo aspecto a enfatizar se refere aos impactos propriamente ditos da implementação do SQGE. Por um lado, ficou evidente que, nos primeiros meses de trabalhos, as equipes locais colocam-se num movimento interessante de questionamento da própria prática educativa, à luz dos objetivos institucionais, e vislumbram possibilidades de qualificação. No caso específico desses colégios, a melhoria adotada diz respeito, diretamente, à melhor definição das intencionalidades do processo educativo: o que se pretende alcançar como aprendizagens e o modo de mensurá-las, via construção de um mapa de aprendizagens. Por outro lado, à medida que o tempo passa, fica latente a desmobilização em torno desse trabalho, sobretudo em virtude da citada multiplicidade de projetos deflagrados pela instituição, desde sua gestão central, e em alguns casos por conta da rotatividade na equipe diretiva. Como vimos, a consequência disso foi que um dos colégios avançou na construção de seu mapa de aprendizagens, sem, no entanto, ter conseguido implementá-lo e o outro não chegou a termo nem mesmo nessa construção.

Como terceira descoberta, citamos a questão da necessidade de o SQGE passar por um processo de revisão, tendo em vista que, desde o início de sua implementação na América Latina, no ano de 2013, não houve nenhum movimento formativo de novos atores e, tampouco, a revisão dos protocolos de implementação. Se consideramos que estamos falando de um sistema que incentiva a reflexão contínua e a retroalimentação dos processos, isso soa contraditório. Assim, é mister que a equipe executiva trabalhe nessa direção, que pode resultar numa qualificação do sistema em si e dos processos em curso nas múltiplas realidades latino-americanas. Nesse sentido, parece-nos ser importante uma maior atenção a essa diversidade de contextos.

Dando continuidade, como quarta descoberta, enfatizamos a dificuldade da gestão institucional em priorizar projetos e a rotatividade nos quadros diretivos. Ambos os aspectos concorrem para que haja a perpetuação de uma gestão descontínua no que tange à institucionalização dos processos e consequente qualificação. Se por um lado se assenta a visão de que a adoção de certos meios, como o próprio SQGE, pode levar à performatividade e ao gerencialismo, por outro, a ausência de uma gestão profissionalizada, focada em alcance de resultados, coloca em risco a própria sustentabilidade institucional, ponto a ser pensado pelas instâncias superiores.

Por fim, não poderíamos deixar de citar a questão em torno da concepção de qualidade escolar e dos meios que têm sido empregados para alcançá-la.

Consideramos significativa a convergência encontrada na concepção dos gestores de que qualidade tem a ver com o alcance dos fins institucionais. No entanto, é significativo que nenhum deles tenha tratado, explicitamente, do alcance de resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala, ainda que todo o processo educativo esteja direcionado para a dimensão cognitiva e os tradicionais meios de verificação de aprendizagem. Essa é uma tensão contínua no universo escolar, sobretudo para as instituições que declaram ofertar uma formação integral. Em outras palavras, parece-nos que recai sobre os gestores o desafio de se aproximarem, sim, do horizonte posto pela instituição, mas precisam fazê-lo num contexto de sociedade no qual qualidade escolar é entendida, muitas vezes, como bons resultados em avaliações como o ENEM, para citar um exemplo.

Por conta desses pontos ressaltados, fizemos as recomendações apresentadas no capítulo anterior, buscando contribuir junto a diferentes instâncias e atores que compõem toda essa rica engrenagem institucional. No que diz respeito ao modo de encaminhamento dessas recomendações, propomos meios distintos, conforme o destinatário. Para as equipes diretivas do colégio, a ideia é agendar uma reunião com os respectivos diretores para apresentar os resultados deste estudo, até como reconhecimento pela abertura recebida, que viabilizou nossa pesquisa e, nesse contexto, as recomendações referentes ao trabalho nos colégios. Para a direção do SQGE e para a direção da RJE, por se tratar de outras instâncias, sendo uma delas hierárquica, à qual estamos diretamente ligados profissionalmente, pensamos em encaminhar o presente trabalho, como contribuição de um profissional à instituição para a qual trabalha, enfatizando a importância das recomendações constantes no capítulo 5. Compreendemos que, desse modo, conseguiremos cumprir com o que pretende uma pesquisa intervenção, entendendo, ainda, que a efetivação dessas recomendações é de responsabilidade institucional, tão logo as lideranças as recebam.

Cabe, ainda, demarcarmos alguns limites deste estudo, que, conforme pontuamos no final do capítulo anterior, não pretende, de maneira alguma, ser conclusivo sobre esse assunto. Reconhecemos, primeiramente, o impacto da pandemia de Covid-19, que nos forçou a trabalharmos sempre a distância. Parece-nos que estar em campo dá outros contornos ao trabalho, seja pelo fato de poder transitar pelos colégios, seja pelo tipo de contato que seria travado para realização das entrevistas. A possibilidade de realizá-las a distância viabilizou que chegássemos

a termo no que foi proposto e, absolutamente, não invalida o método, mas impediu o estabelecimento de um vínculo com os gestores locais que nos permitisse uma leitura mais acurada das entrelinhas, fundamental num processo de investigação científica. Reconhecemos, também, que a análise se deu a partir da implementação do SQGE em dois colégios da RJE e, portanto, as conclusões a que chegamos devem se ater a esse recorte. Seria imprudente tomar o todo pelas partes e procedermos com qualquer generalização. Assim, reafirmamos: versamos sobre o impacto da implementação do SQGE em dois colégios da RJE e estabelecemos recomendações a partir desse lugar, contextualizado e, obviamente, com potencialidades e limites.

Não obstante esse fato, parece-nos importante reconhecer que as informações a que tivemos acesso e a análise realizada têm relevância para a instituição no sentido de lançar luzes para questões que podem se compartilhadas por outros. Não seria estranho se, ao procederem com a leitura deste trabalho, outros gestores se vissem reconhecidos e contemplados nos desafios, limites e potencialidades percebidas por nós, demarcadas ao longo destas linhas.

Finalmente, retornamos à seção 2.3, na qual versamos sobre os fins da educação, para algumas palavras finais. Ao longo da história, com nuances e ênfases variadas, a educação tem sido tratada como o meio, para alguns o mais adequado, para alcançarmos uma sociedade mais justa e democrática. Hoje, num contexto de exacerbação do individualismo e de emergência de discursos e atitudes totalitárias, que visam meramente o aniquilamento do outro, parece-nos que a premissa de uma sociedade onde caibam todos é ainda mais necessária e a educação, fundamental para esse processo. No árduo cotidiano, em que os desafios tendem a se impor, faz-se mister que os gestores educacionais encontrem sentido e sabor, sabendo valer-se de bons meios para atingir os fins e não fazendo, dos meios, fins em si mesmos. Na escola, a criança faz suas primeiras experiências fora de seu núcleo familiar, sua socialização primeira, e encontra-se com o outro, na sua mais impactante alteridade. Um outro que será, sempre, outro. Nesse contexto, o estabelecimento de espaços dialógicos pode fomentar um processo gradativo de reconhecimento do outro, que é diverso, e de manifestação de si como alguém singular, conforme vimos com Gallo (2014), capaz de assumir, eticamente, o compromisso com a justiça, a democracia, a verdade e a paz, processo no qual a gestão escolar e a busca por qualidade podem, também, fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BESERRA, Ana Carolina Mantovani. **Políticas públicas de avaliação e direito à educação de qualidade no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3391>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- BEZERRA, Renata Mendes. **Padrões espaciais de oferta de educação nos municípios: a Região Metropolitana de Recife**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-29062018-142744/publico/2018_RenataMendesBezerra_VCorr.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BURGOS, Marcelo Baumann; BELLATO, Caíque. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Revista Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v.9, p. 919–943, set./dez., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v939>. Acesso em: 01 set. 2021.
- CARDOSO, Onésimo de Oliveira. Qualidade total na educação ou vazio na profundidade? **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo, Ed. IMS, ano XII, n. 20, dez., 1993, p. 149-174. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/CSO/article/view/8219/6658>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 16, n. 26, p. 22-40, jul. 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1477/1853>. Acesso em 01 set. 2021.

CAROTA, Filipe Pimenta. **A gestão democrática da escola pública no Prêmio Gestão Escolar: concepções e modelos da organização escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136265/carota_fp_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 30 jun. 2020.

COLÉGIO LOYOLA. **Jesuítas. História**. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2020. Disponível em: <https://www.loyola.g12.br/historia/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

COLÉGIO MEDIANEIRA. **Jesuítas. História**. Curitiba: Colégio Medianeira, 2020. Disponível em: <http://www.colegiomedianeira.g12.br/sobre-nos/historia/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. Educação SJ, subsídios. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **Pedagogia Inaciana uma proposta prática**. Educação SJ, subsídios. São Paulo: Loyola, 1994.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DRUMMOND, Helga. **Qué es hoy la calidad total: El movimiento de la calidad**. Bilbao, Espanha: Ediciones Deusto, 1995.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, - v. 29, n. 1, p. 15-26, jan/abr. 2013. Disponível em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/303979305.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

FERNÁNDEZ, Manuel Álvarez; SANZ, Monserrat Santos. **Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos (Proyecto de Calidad Integrado)**. Bilbao: Mensajero, 2003.

FISCHER, Tânia; HEBER, Florence; TEIXEIRA, Ângela. Desafio da qualidade e os impactos das transformações em organizações baianas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v.35, n. 1, p.56-69, 1995. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rae/a/zxjPvNVwMpm7rmcDMQvRKCw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

FLACSI – Federação Latino-americana dos Colégios da Companhia de Jesus. **Apresentação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar – SQGE: Uma estratégia de avaliação e melhora em rede**. Bogotá: Flacsi, 2017.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice. **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p. 20-33.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

HENRICE, Jorge Radic. **Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa**. La experiencia de la red de la Federación Latinoamericana de colegios jesuítas (FLACSI). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Autonoma de Madrid. Madrid, Madrid, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680578>. Acesso em: 20 nov. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out./dez., 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em: 25 mai. 2021.

KLEIN, Luiz Fernando. **Pedagogia Inaciana**: sua origem espiritual e configuração personalizada. Flacsi, 2014. Disponível em: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. **Trajetória da educação jesuítica no Brasil**. Centro Virtual de Pedagogia Ignaciana. 2016. Disponível em: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3026>. Acesso em: 07 jun. 2021.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p.1339-1352, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/5Q9bdyH8kWrQsYXGy9gqP8R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.

LINO, Cláudia de Souza. **Qualidade na escola e qualidade da escola**: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6526. Acesso em: 30 jun. 2020.

LONGO, Rose Mary Juliano. Gestão da Qualidade: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. **Texto para discussão 397**. Brasília: IPEA, 1996. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1722/1/td_0397.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

MATOS, Ana Paula Pequeno. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de matemática e português do SPAECE**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/ANA-PAULA-PEQUENO-MATOS_REVISADO.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

MELO, Diego Mubarak de. **Avaliação Institucional: a qualidade nas escolas da diretoria de ensino da Região Leste 5**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/49>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MOTTA, Paulo Roberto. Administração para o desenvolvimento: a disciplina em busca da relevância. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 3, p. 39 a 54, 1972. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/5869>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MURILLO, Francisco Javier. Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 1, n. 1, 2 jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5341>. Acesso em: 28 abril. 2021.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, II^a Série, n. 3, p. 13-22, 2015.

OLIVEIRA, Rodrigo Travitzki Teixeira de. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/publico/RODRIGO_TRAVITZKI_rev.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

PLATÃO. **A República**. Organização Daniel Alves Machado. Brasília: Editora Kiron, 2012.

PEREIRA, Christiane Cruz. **Implementação da política de Ensino Médio Integrado no Ceará: relações de influências entre os processos de gestão escolar e análise dos resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico dos egressos da política**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/08/CHRISTIANE-CRUZ-PEREIRA_REVISADO.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

PODESTÁ, Mora. **El liderazgo de gestión de la calidad en el cambio y la mejora de centros educativos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Organizacionais) -Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2018. Disponível em: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/01/Tesis-final-3-mayo-word-97.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Loyola, 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social*; **Revista de Sociologia da USP**, v. 11, n. 1, p. 189-195, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12300/14077>. Acesso em: 25 mai. 2021.

ROMÁN, Marcela. Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. **Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, pp. 205-222, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163174?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-d12f7ff3-0ca7-4233-afc4-c942ca134c3e>. Acesso em: 21 mai. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/%20article/viewFile/19238/11164>. Acesso em: 25 mai. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TUR, Vicente Martínez; LÓPEZ, José Ramos; SILLA, José María Peiró. **Calidad de servicio y satisfacción del cliente**. Espanha: Síntesis, 2001.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio; BOHNEN, Aloysio. **Inácio de Loyola 1491-1991**. São Leopoldo: Gráfica Unisinos, 1991.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **Políticas públicas estaduais e os indicadores de qualidade do ensino médio: correlações e consequências**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2017. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6383/Ricardo%20Ferreira%20Vitelli_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 jun. 2020.

WRIGHT, Jonathan. **Os jesuítas: missões, mitos e histórias**. Tradução André Rocha. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos da Ressureição. A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação. **Texto para discussão 408**. Brasília: IPEA, 1996. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0408.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimado gestor(a) escolar/professor(a), você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“SISTEMA DE QUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR: Impactos da implementação em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil”** sob a responsabilidade do pesquisador Juliano Tadeu dos Anjos Oliveira, mestrando do Programa de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (RS), orientado pelo Professor Dr. Artur Eugenio Jacobus.

Esta pesquisa pretende analisar o impacto da implementação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) no tange ao impacto na concepção de qualidade escolar dos gestores e nas ações desenvolvidas pelo colégio para cumprimento da proposta educativa jesuíta.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa qualitativa e utilizaremos os seguintes métodos: análise documental e entrevistas semiestruturadas. Sua contribuição nesta pesquisa será por meio de entrevista semiestruturada.

Participando desta pesquisa, você contribuirá para possibilidades de avanços e melhorias na implementação do SQGE, bem como no processo de aprendizagem dos alunos dos colégios citados. Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo.

Existe a possibilidade de que os questionamentos a serem respondidos nas entrevistas semiestruturadas causem algum constrangimento ou desconforto ao entrevistado, a partir de seu trabalho no colégio. Nesse caso, ao participante reserva-se ao direito de não responder a tais perguntas, conforme seus sentimentos e desejos surgidos no ato da entrevista.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone 31- 983404654 ou pelo e-mail jtaoliveiraj@gmail.com.

Por estarmos atravessando uma crise pandêmica mundial, a entrevista acontecerá na plataforma Microsoft Teams e faremos a gravação da nossa reunião, contudo você poderá deixar sua câmera desligada. Dessa forma, captaremos apenas o áudio. Mais uma vez, reitero que não usaremos esse material para outros fins, bem como em momento algum na construção da dissertação citaremos seu nome, garantindo assim o sigilo de sua participação.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concordar em participar, colaborando com suas informações, peço que preencha o formulário, remetendo-o com suas informações para o pesquisador.

Atenciosamente,
Juliano Tadeu dos Anjos Oliveira

APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____
RG _____ CPF _____ abaixo assinado,
concordo em participar da pesquisa de mestrado “**SISTEMA DE QUALIDADE NA
GESTÃO ESCOLAR: Impactos da implementação em dois colégios da Rede
Jesuíta de Educação Básica do Brasil**”, como sujeito da pesquisa.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador, Juliano Tadeu dos Anjos Oliveira, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Gestor(a), você aceita participar da pesquisa?

() Sim

() Não

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA COLÉGIO LOYOLA

Eu, Mário Sündermann, Diretor Geral do Colégio Loyola, declaro estar ciente de que Juliano Tadeu dos Anjos Oliveira efetuará pesquisa intitulada “**SISTEMA DE QUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR: Impactos da implementação em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil**”, no período entre setembro de 2021 a maio de 2022, com o objetivo de verificar como a implementação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar impactou os Colégios Loyola e Medianeira no tange ao impacto na concepção de qualidade escolar dos gestores e nas ações desenvolvidas pelo colégio para cumprimento da proposta educativa jesuíta.

A metodologia prevista consiste na análise de documentos institucionais e realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores das Unidades e professores referência das áreas de conhecimento.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Existe a possibilidade de que os questionamentos a serem respondidos nas entrevistas com os gestores e professores causem algum constrangimento ou desconforto ao participante. Nesse caso, ao partícipe reserva-se o direito de não responder a tais perguntas, conforme seus sentimentos e desejos surgidos no ato da entrevista.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 21 de setembro de 2021.

Pe. Mário Sündermann
Diretor Geral do Colégio Loyola

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA COLÉGIO MEDIANEIRA

Eu, Nereu Fank, Diretor Geral do Colégio Medianeira, declaro estar ciente de que Juliano Tadeu dos Anjos Oliveira efetuará pesquisa intitulada “**SISTEMA DE QUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR: Impactos da implementação em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil**”, no período entre setembro de 2021 a maio de 2022, com o objetivo de verificar como a implementação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar impactou os Colégios Loyola e Medianeira no tange ao impacto na concepção de qualidade escolar dos gestores e nas ações desenvolvidas pelo colégio para cumprimento da proposta educativa jesuíta.

A metodologia prevista consiste na análise de documentos institucionais e realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores das Unidades e professores referência das áreas de conhecimento.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Existe a possibilidade de que os questionamentos a serem respondidos nas entrevistas com os gestores e professores causem algum constrangimento ou desconforto ao participante. Nesse caso, ao partícipe reserva-se o direito de não responder a tais perguntas, conforme seus sentimentos e desejos surgidos no ato da entrevista.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Curitiba, 21 de setembro de 2021.

Pe. Nereu Fank
Diretor Geral do Colégio Medianeira

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Para você, qual o principal objetivo do processo educativo do colégio?
- 2) A implementação do SQGE fez com que o colégio se aproximasse ou se distanciasse desse objetivo? Por quê?
- 3) A implementação do SQGE alterou o modo de realização do seu trabalho e de sua equipe? Como?
- 4) O que você entende por qualidade escolar?
- 5) Qual a relação entre essa concepção de qualidade escolar e os projetos de melhoria do SQGE?
- 6) Como o colégio mensura o alcance dos objetivos da formação integral?
- 7) A implementação do SQGE produziu alguma alteração no modo de mensurar o alcance da formação integral e de acompanhar os estudantes?