

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcelo Oda Yamazato

**Produção acadêmica sobre cultura organizacional em
escolas de educação básica no Brasil de 2006-2020**

SÃO CARLOS -SP

2020

Marcelo Oda Yamazato

**Produção acadêmica sobre cultura organizacional em escolas de
educação básica no Brasil de 2006-2020**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Federal de São Carlos.**

**Orientadora: Profa. Dra. Renata
Maria Moschen Nascente**

São Carlos-SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Marcelo Oda Yamazato,
realizada em 20/04/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar)

Profa. Dra. Leonor Maria Lima Torres (UMinho)

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente, por sua dedicação, apoio e orientação – antes até de me tornar seu orientado. Obrigado por me ajudar a entrar e pensar a educação.

Agradeço às companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES, por fazerem parte de diversos momentos de estudo, orientação e construção desta dissertação.

Agradeço às Profa. Dra. Emília Freitas de Lima e Profa. Dra. Leonor Lima Torres por, ao participarem da banca de qualificação, terem contribuído significativamente para o aprimoramento desta dissertação.

Agradeço aos meus amigos de Santos, por sempre mantermos nossa amizade mesmo que minha comunicação com eles deixe a desejar.

Agradeço à minha família de São Carlos, a República Mau Exemplo, por permitir o desenvolver e finalizar deste trabalho; por vezes dificultando, mas na maior parte do tempo ajudando.

Agradeço à minha namorada Raquel, por todo seu incentivo e paciência nessa caminhada.

E, finalmente, agradeço à minha família, minha mãe Márcia, meu pai Hélio e minha irmã Camila, além de todos os outros parentes mais próximos, que me permitiram e me apoiaram chegar até aqui.

RESUMO

A pesquisa de mestrado que deu origem a esta dissertação foi realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES. Seu tema foi a cultura organizacional nas escolas brasileiras, tendo como problema a seguinte questão: como se configura a produção acadêmica sobre cultura organizacional nas escolas de educação básica no Brasil? Assim, o objetivo geral foi compreender as abordagens teóricas e metodológicas dos artigos, teses e dissertações que constituem essa produção. Os objetivos específicos foram mapear o conjunto de pesquisas sobre esse tema de 2006 a 2020, sistematizando seus referenciais teóricos, procedimentos metodológicos, resultados e conclusões; e, analisar as matrizes teóricas referentes à cultura organizacional nesses estudos. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, que foi realizada nas bases de dados digitais SciELO e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A análise dos resultados foi desenvolvida com base em referencial teórico crítico, indicando que: o delineamento de pesquisa mais utilizado foi o estudo de caso; o instrumento de coleta de dados mais empregado foi a análise documental seguida da entrevista semiestruturada; o nível de ensino mais investigado foi o ensino fundamental seguido do ensino médio em instituições públicas municipais e estaduais. Destacaram-se ainda as referências de Edgar Schein, António Nóvoa e Heloísa Lück. Também foi possível observar que a cultura organizacional foi trabalhada com relação a diversos tópicos, sendo os mais frequentes: gestão escolar, processos de mudança, gestão democrática e desempenho da escola. Na maior parte dos trabalhos, o estudo da cultura organizacional foi desenvolvido para analisar a realidade escolar, relacionando-se com e facilitando investigações de diversos outros temas, podendo evidenciar a autonomia dos sujeitos e suas possibilidades de construção e reconstrução da cultura organizacional e da própria realidade da escola. Concluiu-se que a cultura organizacional é um conceito que pode contribuir com pesquisas sobre escolas, em especial as que buscam investigar suas dinâmicas, funcionamentos e relações. Além disso, evidenciou-se que a cultura organizacional no contexto da educação brasileira ainda é um tema pouco explorado, que, ao ser aprofundado, tem potencial para subsidiar a administração escolar em suas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Cultura organizacional. Administração escolar. Educação. Organização escolar.

ABSTRACT

This dissertation derives from an investigation which was developed within the Study and Research Group on School Organization: Democracy, Human Rights and Principals' development - DEFORGES. Organizational culture in Brazilian schools was its theme, having as its problem the following question: how is the academic production on organizational culture configured in basic education schools in Brazil? Thus, the general objective was to understand the theoretical and methodological approaches to the subject in the articles, dissertations and thesis that constitute this production and the specific objectives were to map research on this theme from 2006 to 2020, systematizing its theoretical references, methodological procedures, and conclusions, and to analyze the theoretical matrices referring to culture in these studies. The methodological approach was the bibliographic one, carried out on SciELO and CAPES Theses and Dissertations Repository digital databases. Critical theoretical framework guided the results analysis, which indicated that: the most used research design was the case study; the most used data collection instrument was document analysis followed by semi-structured interviews; the most investigated level of education was elementary school followed by high school in public municipal and state institutions. The references of Edgar Schein, António Nóvoa and Heloísa Lück also stood out. In addition, it was possible to observe that the organizational culture was worked in relation to several topics, the most frequent being school management, change processes, democratic management, and school performance. In most of the works, the study of organizational culture was developed to analyze the school reality, relating to, and facilitating investigations on several other topics, being able to show the subjects' autonomy and their possibilities of construction and reconstruction of organizational culture. It was concluded that organizational culture is a concept that can contribute to research on schools, especially those that seek to investigate their dynamics, functioning and relationships. In addition, it became evident that organizational culture in the context of Brazilian education is still a yet to be explored theme that has the potential to subsidize school administration in its daily practices.

Keywords: Organizational culture. School administration. Education. School organization.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Sistematização dos resultados (leitura exploratória e seletiva)	138
Quadro 2: Roteiro de leitura para a leitura interpretativa	139
Quadro 3: Locais de produção e quantidade	191
Quadro 4: Instituição e quantidade de produção	191
Quadro 5: Área de concentração e quantidade	192
Quadro 6: tópico de pesquisa em relação à cultura organizacional	208

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de trabalhos X Ano de produção	194
Gráfico 2: Delineamento das pesquisas	196
Gráfico 3: Técnicas de coleta de dados	197
Gráfico 4: Nível de ensino	198
Gráfico 5: Natureza jurídica das instituições estudadas	199
Gráfico 6: Referencial X nº de trabalhos que os utilizam	200
Gráfico 7: Autores X Nº de trabalhos	211
Gráfico 8: Autores X Nº de trabalhos (abordagem reflexiva ou funcionalista)	212

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	2
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 Administração, teorias organizacionais e administração educacional.....	12
2.1.1 Desenvolvimento das teorias administrativas.....	12
2.1.2 Administração educacional no contexto anglo-saxônico	21
2.1.3 Administração educacional no Brasil.....	36
2.2 A escola como organização.....	55
2.2.1 A escola como organização: compreensão das perspectivas e processo histórico de instituição	56
2.2.2 Performatividade, democracia e a escola como mediação cultural	75
2.3 Cultura Organizacional.....	95
2.3.1 Cultura	96
2.3.2 Cultura escolar	103
2.3.3 Cultura organizacional	107
2.3.4 Cultura organizacional no contexto da educação.....	127
3 METODOLOGIA.....	135
3.1 Desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa.....	137
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	142
4.1 Análise dos artigos	142
4.2 Análise das teses de doutorado	144
4.3 Análise das dissertações de mestrado.....	152
4.4 Análise das dissertações de mestrado profissional.....	183
4.5 Análise descritiva da produção acadêmica brasileira sobre cultura organizacional em escolas de educação básica	193
4.6 Discussão da produção acadêmica brasileira sobre cultura organizacional em escolas de educação básica	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICE 1 – sistematização das pesquisas.....	234
APÊNDICE 2 – lista dos trabalhos analisados nesta pesquisa.....	249
APÊNDICE 3 – referências utilizadas nos trabalhos analisados	252

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a cultura organizacional em escolas de educação básica brasileiras e teve como problema de pesquisa a seguinte questão: como se configura a produção acadêmica sobre cultura organizacional nas escolas de educação básica no Brasil? O objetivo geral da pesquisa foi compreender as abordagens teóricas e metodológicas dos artigos, teses e dissertações que constituem essa produção. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual foi mapeado o conjunto de pesquisas sobre esse tema de 2006 a 2020, sistematizando seus referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e conclusões, além de analisar as matrizes teóricas referentes à cultura organizacional dos estudos.

O interesse no tema da cultura organizacional em contexto educacional ocorreu ainda na primeira graduação deste autor, em Engenharia de Produção Mecânica. A pretensão em trabalhar na educação vem desde jovem, e o tema com o qual mais me interessei nesse curso foi o da cultura organizacional, de forma que meu trabalho de conclusão de curso foi uma aplicação de um *framework* de análise cultural para organizações em uma escola pública. Ao longo dessa graduação em engenharia, atendi à algumas disciplinas da pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como aluno especial e, à medida que estudava mais sobre educação, aprendia como as aplicações de uma lógica não pedagógica na educação poderiam prejudicar mais do que ajudar seus propósitos. Isto é, minha ideia inicial ao querer trabalhar com educação e optar por um curso como a engenharia de produção – que é essencialmente um curso voltado ao mercado e indústrias; que em inglês se chama *industrial engineering* (engenharia industrial), e que foi concebido no início do século XX com base nos estudos de tempos e movimentos de Taylor – era exatamente de transportar conhecimentos de administração de empresas para a administração educacional. Assim, entendendo a necessidade de propriamente me inserir no campo da educação, iniciei uma graduação em pedagogia e o mestrado em educação. Logo, o interesse neste tema de pesquisa veio, também, no sentido de continuação e aprofundamento, uma vez que realizamos pesquisas anteriores sobre o tópico, porém perspectivando-o por prismas teóricos da administração de empresas. Entendemos que o estudo sobre a cultura organizacional pode nos ajudar a perspectivar e problematizar a organização escolar. Ressalta-se que, compreendendo os influxos neoliberais na educação, a cultura organizacional pode integrar tais ingerências, de modo que se torna relevante estudar esse conceito. Dessa forma, esta dissertação representa um desenvolvimento sobre o tema tentando compreendê-lo na perspectiva de referencial teórico crítico da área de educação.

Os contornos da pesquisa foram definidos com base em um levantamento bibliográfico preliminar, no qual foram obtidos poucos resultados, sugerindo um campo incipiente da produção acadêmica brasileira. O recorte temporal – de 2006 a 2020 – inicia-se a partir da tese de doutorado de Vieira (2007) que realizou uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema da cultura organizacional em instituições de ensino superior e básico entre os anos de 1990 e 2005. Consideramos assim, a análise do autor como precursora da nossa, e, tomando esse estudo como uma de nossas referências, entendemos que não seria necessário cobrir o período anterior à sua publicação nesta investigação. Além disso, ampliar o recorte temporal seria um trabalho demasiadamente dispendioso e demorado para ser cumprido em dois anos, tempo que o programa no qual este trabalho se insere preconiza para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado.

A construção e encadeamento lógico da estrutura deste trabalho constituiu-se em um significativo caminho de aprendizagem. Isto é, nossas concepções sobre cultura organizacional eram todas embasadas em seu referencial teórico de origem, as Teorias Gerais da Administração (TGA) e as Teorias das Organizações. Desse modo, estudamos profundamente essas concepções para, então, buscar sua relevância para a educação. Nessa trilha, o tema foi entendido como contido na administração escolar, de forma que se fez necessário compreender melhor esse campo. Do estudo desse campo acadêmico, partimos para as concepções sobre a escola como organização, para daí abordar a cultura organizacional em contextos escolares.

A cultura organizacional é um conceito de destaque nas Teorias das Organizações e nas Teorias Gerais da Administração. A definição mais utilizada é a de Schein (1984, p. 3), que a compreende como um

[...] padrão de pressupostos básicos que um dado grupo tem inventado, descoberto, ou desenvolvido durante seu processo de aprendizado para lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna, e que tem funcionado bem o bastante para ser considerado válido, e, portanto, para ser ensinado para novos membros da organização como a forma correta para perceber, pensar, e sentir em relação a esses problemas (SCHEIN, 1984, p. 3).

Além disso, geralmente, a cultura organizacional é vista em termos de seus elementos, tais quais os valores, crenças, pressupostos, ritos, rituais, cerimônias, histórias, mitos, tabus, heróis, normas e processo de comunicação (FREITAS, 1991). Nesse referencial, a cultura organizacional é compreendida como um aspecto e técnica de gestão, com vistas à eficiência e eficácia organizacional; comumente relacionada à diminuição de conflitos e busca de consensos e harmonia em ambientes de trabalho, de forma a possibilitar um bom clima nas organizações

e incrementar a produtividade dos trabalhadores. Além disso, é destacada como um eixo importante para uma boa gestão de mudanças, uma vez que as estratégias a serem implementadas numa empresa necessitam de alinhamento para com a cultura organizacional.

Em uma perspectiva crítica, com base no referencial teórico deste trabalho, compreende-se a cultura tanto como o contexto no qual um conjunto de referências e práticas permitem às pessoas entenderem e darem sentido às suas ações quanto como a instância de construção e reconstrução de tais significados. A ideia de cultura organizacional foi tida como uma moderação desse conceito de cultura, de modo que o contexto referente se orienta pela organização e seus sujeitos; entende-se que a cultura organizacional é constrangida pelos determinantes e estruturas da organização, mas esse aspecto não é um limite da cultura da organização, mas um apoio e referência dela.

Assim, nesta dissertação, buscamos compreender a cultura organizacional em escolas em um sentido crítico, como um conceito mediador para a construção da autonomia e reflexões individuais e coletivas; por essa perspectiva, entende-se que as ações, práticas e decisões cotidianas afetam a todos não só individual ou coletivamente, mas também na construção de uma cultura em que você vive e faz parte, de forma que suas escolhas acabam por refletir nos outros, em si mesmo e na organização como um todo. A análise da cultura organizacional escolar pode auxiliar na compreensão sobre as concepções educacionais e valorais que façam sentido para a construção do ambiente escolar, da administração e das práticas pedagógicas.

A cultura organizacional é um conceito que se popularizou no campo da administração empresarial por volta das décadas de 1970 e 1980. Num contexto de globalização, de crises sociais e econômicas mundiais, as empresas americanas perdiam espaço para as japonesas, de forma que passaram a buscar os fatores de tal fenômeno. Um dos pontos de destaque foi a questão cultural, que era valorizada pelas empresas japonesas, mas pouco abordada pelas ocidentais. Além disso, o estudo da cultura da empresa também poderia funcionar como uma forma de lidar com a internacionalização e fragmentação cultural que ganhavam relevância nas empresas. Assim, o tema ganhou grande destaque como fator indutor de produtividade, eficiência, eficácia e competitividade. Há uma frase emblemática, geralmente atribuída à Peter Drucker, um dos mais importantes autores sobre administração moderna, que diz que *culture eats strategy for breakfast* (a cultura come a estratégia de café da manhã), referindo-se à importância da cultura da organização para qualquer tipo de implementação e gestão de mudanças numa empresa.

O tema da cultura organizacional possui duas tendências teóricas principais: uma que a entende como uma variável e como um mecanismo de gestão e controle da organização; e outra

de natureza analítica, reflexiva e crítica, que trata a cultura como objeto de investigação em si. A primeira tem sido predominante no campo acadêmico, em parte em razão de seu contexto de origem e aplicação. Além disso, o tema também se tornou um nicho de mercado povoado por consultorias de empresas, o que contribui para essa tendência. A cultura organizacional se consolidou como conceito, como uma forma de controle, de gestão e de integração, de modo que daí decorreu a compreensão de que ela pode ser manipulada por meio de técnicas e estratégias de gestão. Suas potencialidades são exacerbadas por causa de sua dificuldade de acesso e compreensão, agregando à crença de suas possibilidades na construção de uma excelência da empresa.

Segundo Torres (2003), o desenvolvimento da cultura organizacional como objeto de estudo vem do início do século XX com as Abordagens Clássicas da Administração, representadas pelos estudos de Taylor, Fayol e a teoria da burocracia de Weber. Apesar de não abordada explicitamente, era possível observar pressupostos culturais em relação às organizações e sua administração, de forma que tais entendimentos delinearam contornos teóricos para o tema. Com a Escola das Relações Humanas e uma maior preocupação com as questões informais das organizações, a cultura organizacional se tornou tópico investigativo. A partir de então, a cultura organizacional passou a ser abordada por diversas perspectivas, mas predominantemente pelas focadas na gestão. Ao estudar as abordagens da administração e como elas concebiam a cultura organizacional, compreendemos que as teorias gerais da administração pressupõem concepções de organização e de cultura, de forma que se fez necessário estudar o campo da administração educacional e seus entendimentos em relação à cultura e a escola como uma organização.

Inicialmente, relacionamos o campo da administração da educação com a evolução das TGA, uma vez que se observou que este foi referência para a construção do primeiro. Buscando na literatura internacional, foi analisado o desenvolvimento histórico dos contextos norte-americano e anglo-saxônico da administração educacional, pois estes foram considerados os cenários de origem e com maior consolidação do tema. Assim, com base em Barroso (1995), Evers e Lakomski (1996; 2012) e Oplatka (2009), foram observados três períodos de destaque: o primeiro (do início do século XX até os anos de 1950), baseado em relatos de experiência de professores que ensinavam outros profissionais sobre a prática da administração na educação; o segundo (dos anos de 1950 à 1970), chamado de *New Movement*, que buscou tornar o conhecimento da área mais científico, no sentido do paradigma da ciência positivista, tomando como referência as TGA da época; e o terceiro (de 1970 até os dias de hoje), caracterizado por uma pluralidade teórica e metodológica. A periodização destacada foi realizada com destaque

às perspectivas dominantes na literatura de cada época, porém isso não quer dizer que tais influências desapareceram; as diversas elaborações se relacionam e podem ser observadas de forma parcelar, variando de acordo com o contexto.

Do campo internacional, tornamos para o brasileiro. Para compreender o movimento teórico da administração educacional a partir do século XX, foram destacados autores e obras relevantes no cenário nacional, analisando-se seus referenciais teóricos e o desenvolvimento do campo ao longo do tempo. Ao final da década de 1930, no contexto da urbanização, industrialização e dos pensadores da Escola Nova, foram observados os primeiros escritos sobre o tema, tais quais José Querino Ribeiro (1938) e Antônio Carneiro Leão (1939). Dentre as referências utilizadas, destacaram-se as do campo norte-americano e as Abordagens Clássicas da Administração – em especial os princípios administrativos de Fayol. O estabelecimento da administração educacional como campo de pesquisa ocorreu durante as décadas de 1950 a 1970, com ênfase para as obras de Ribeiro (1952 e 1968), Anísio Teixeira (1961 e 1968), Lourenço Filho (1963) e Alonso (1976). Das referências teóricas, observou-se as influências das TGA e de autores do *New Movement*. Dos autores estudados, destacaram-se as contribuições de Anísio Teixeira na contracorrente às tendências teóricas da época, concebendo uma administração educacional como parte da educação. A partir da luta contra a ditadura militar, as décadas de 1970 e 1980 representaram uma mudança de paradigma no campo, de modo que a administração educacional e escolar se tornou um ato essencialmente político e social. Nessa mudança para o paradigma crítico, ocorreu a substituição do termo *administração* pelo termo *gestão*, de forma a desvincular-se das concepções autoritárias da ditadura militar e consolidar a ideia de gestão democrática, como vista na Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Os termos administração e gestão foram tomados como sinônimos ao longo deste relatório por entender que, como afirma Silva Jr (2015), não há uma consolidação conceitual e teórica da gestão educacional. Da construção histórica do campo e da compreensão sobre administração educacional como um ato essencialmente pedagógico, buscou-se compreender a escola como organização, uma vez que tal concepção orienta sua administração.

Segundo Lima (2008), a maioria das pesquisas tratam a escola de forma superficial ou como uma categoria implícita ou genérica, de forma que são necessárias teorias e conceitos para compreendê-la como organização. Nesse sentido, Lima (1998) e Nóvoa (1995) advogaram por uma visão meso analítica da educação, colocando a escola como o local onde equacionar os diversos níveis de análise educativa (NÓVOA, 1995), como lócus de reprodução e produção normativa (LIMA, 1998) e como mediação e organização em ação (LIMA, 2008). Com esses

autores, entendemos que a escola possui espaços de autonomia relativa aos constrangimentos organizacionais, de forma que ela não se limita à reprodução de normas e valores definidos externamente por um macro sistema, mas também não é definida somente pela atuação de seus membros. A escola é uma organização formalmente regulada estrutural e normativamente, e também é uma unidade social com sujeitos concretos responsáveis por suas operações; compreende-se a escola como mediação entre os contextos macro e micro, de modo que ela é uma organização no sentido do substantivo da palavra e do verbo, isto é, como uma unidade social e forma de organizar. Soma-se à essas concepções, o entendimento de Silva Jr (2015), pelo qual devemos pensar a escola como uma instituição, de forma que há de se a construir projetivamente por um prisma essencialmente pedagógico.

Para compreender a escola como uma unidade social e como uma maneira de se organizar o ensino, buscamos em Barroso (1995) sua evolução histórica. Segundo o autor, a transformação das formas de ensinar no século XVI adveio da necessidade de atender um grande número de alunos, mantendo a relação professor-aluno. Para isso, foram criadas as classes de aula para homogeneizar os grupos de alunos, de forma a multiplicar os esforços dos professores, uma vez que não existiam muitos. Assim, foi adotado o formato do ensino simultâneo por meio de uma escola e conteúdos graduados, de modo que o ordenamento em classes com divisão do trabalho pedagógico dos professores resultou na organização escolar. Da conseqüente fragmentação do trabalho do professor, que passou a se dividir por disciplinas e classes, veio a iminência da administração escolar, isto é, era necessário uma coordenação e organização pedagógica das partes que compunham o ensino. Nesse momento, observa-se que a escola como organização (tanto como forma de organizar quanto como uma unidade social estruturada) passou a mediar a relação entre professor e aluno.

De tais entendimentos sobre a escola, buscamos compreender sua inserção no contexto mais amplo caracterizado pelas políticas neoliberais. Além disso, por uma perspectiva crítica desde a educação, consideramos a cultura organizacional em sentido oposto às concepções instrumentais.

Os influxos da Nova Direita (APPLE, 2001) convergiram para a substituição do Estado pelo mercado, de forma que tais efeitos se fizeram sentir na educação pela performatividade e gerencialismo (BALL, 2005). Por meio de mecanismos performativos e estratégias gerenciais, os valores neoliberais de competitividade, eficiência, produtividade e pragmatismo produziram novos sistemas éticos e identidades profissionais docentes. Desvalorizou-se o trabalho pedagógico autêntico do professor e a qualidade da educação passou a se referenciar pelos

recursos financeiros e desempenho escolar objetivamente medido por provas estandardizadas externamente definidas por órgãos superiores nacionais e internacionais.

Frente ao projeto da Nova Direita, adotamos uma perspectiva democratizante da educação. Compreendemos a democracia como uma cosmovisão (TORO, 2007), como uma forma ver o mundo, que pode e deve ser ensinada na escola. Com base em Habermas, tomamos a teoria da ação comunicativa como norte para pensar as relações na escola. Assim, defende-se uma mudança de racionalidade, do paradigma da consciência para o paradigma da comunicação, de forma que o projeto democratizante da educação pressupõe que as ações sejam voltadas ao entendimento mútuo. Por fim, utilizamos a concepção de Pérez Gómez (1998) da escola como mediação cultural; o autor compreende-a como um local de cruzamento de culturas. A compreensão sobre as diversas culturas que se encontram na escola seria de suma importância para que ela pudesse exercer sua função educativa e se converter numa comunidade democrática de vida e aprendizagem.

Da relevância em torno da reflexão sobre a escola, as culturas que lá se encontram e da prática educativa, compreende-se a pertinência do tema da cultura organizacional em escolas. Entendendo que a cultura é construída e se constrói pelos sujeitos, mas que tal processo ocorre num “verdadeiro estado de sonambulismo” (TEIXEIRA, 1971, p.11), o estudo da cultura organizacional pode auxiliar no autoconhecimento e explicitação de pressupostos, conhecimentos e cosmovisões tácitas, desvelando sentidos e significados na organização e prática escolar; de forma a facilitar a construção de uma vivência que faça sentido dentro de um projeto pedagógico desejado.

Tendo como base essas considerações, buscou-se problematizar a questão de pesquisa: como se configura a produção acadêmica sobre cultura organizacional em escolas de educação básica no Brasil? Com o objetivo de compreender as abordagens teóricas e metodológicas dos artigos, teses e dissertações que constituem essa produção, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual foi mapeado o conjunto de pesquisas sobre esse tema de 2006 a 2020, sistematizando seus referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e conclusões, além de analisar as matrizes teóricas referentes à cultura organizacional dos estudos. Assim, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: Seção 2 - Referencial Teórico, na qual foram apresentados os desenvolvimentos e fundamentações teóricas desta pesquisa. Entendemos que para a compreensão do conceito de cultura organizacional na educação, foi necessário estudar primeiro o contexto no qual se desenvolveu, de forma que na subseção 2.1.1, começamos com um aprofundamento sobre as construções teóricas do campo da administração de empresas. Em seguida, na subseção 2.1.2, por entender que a cultura organizacional é um tema que faz parte

da administração educacional, estudamos o contexto anglo-saxônico da administração educacional, uma vez que este foi pioneiro da área e referência para a construção do contexto brasileiro. Desses dois campos anteriores, prosseguimos para a subseção 2.1.3, com o estudo da administração educacional no Brasil, no qual destacamos autores e obras relevantes no cenário nacional e analisamos seus contextos e quadros teóricos. Analisando os desenvolvimentos teóricos da administração educacional, observamos que a referência à administração de empresas sempre se fez presente e, em alguns momentos, dominante. Assim, do estudo dessas áreas – e com destaque ao pensamento de Anísio Teixeira (1961; 1968) – entendemos a administração escolar como um ato essencialmente pedagógico, que não pode ser neutro ou apolítico pois se subordina a concepções políticas e filosóficas da educação (RIBEIRO, 1968).

A ideia de cultura organizacional exige uma organização para a qual se referenciar, de forma que busquemos desenvolvimentos que nos permitissem a compreensão da escola como tal. Assim, na subseção 2.2.1, foram abordadas construções teóricas que têm a escola como o enfoque e que nos permitiram compreendê-la como organização; destacam-se as ideias de Nóvoa (1995), Lima (1998; 2008), Silva Jr. (2015) e Barroso (1995). Tais considerações nos levaram ao entendimento de que a escola é uma organização tanto no sentido dela como uma unidade social quanto como uma forma de organizar. Assim, se a administração escolar é uma dimensão pedagógica subordinada a uma concepção política e filosófica da educação, entendemos que a escola, a organização escolar, mediatiza uma pedagogia. De tais compreensões, na subseção 2.2.2, fez-se necessário estudar o contexto mais amplo, político e social no qual a escola se encontra. Observamos que nesse contexto há uma disputa de significados, identificados como uma confluência perversa (DAGNINO, 2004), na qual os valores e a lógica do mercado adentram a educação por meio da performatividade e gerencialismo (BALL, 2005). Em disputa com tal ideário, posicionamo-nos em prol de um projeto democratizante, que entende a democracia como uma cosmovisão (TORO, 2007) que pode e deve ser ensinada nas escolas e norteamos nossas compreensões sobre a escola por uma educação comunicativa, baseada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. Finalizamos esta subseção com a compreensão da escola como mediação cultural de Pérez Gómez (1998), que nos permitiu sintetizar os desenvolvimentos anteriores e a relevância das compreensões culturais para a escola, sua administração e finalidades educativas.

Na última subseção do referencial teórico, estudamos o conceito de cultura organizacional. Primeiro buscamos compreender as ideias de cultura e cultura escolar, para então, estudar o desenvolvimento da cultura organizacional como objeto de estudo e analisar

como o campo da administração de empresas entende e utiliza o conceito. Em seguida, buscamos entender como o conceito se desenvolveu na educação. Tais considerações nos permitiram entender as diversas maneiras com que o tema é abordado e utilizado, destacando-se abordagens funcionalistas – que entendem a cultura organizacional como variável, elemento e ferramenta da gestão, de forma a induzir uma maior produtividade, eficiência e eficácia nos processos e clima de trabalho – e uma reflexiva, na qual o conceito é objeto de investigação em si. Assim, pudemos compreender a cultura organizacional como um processo de construção e reconstrução de significados dependente das estruturas que a constroem, de forma que seu estudo pode trazer maior clareza e coerência nas concepções de educação e escola dentre seus sujeitos.

Na seção 3 – Metodologia, explicamos os delineamentos e processos que caracterizam esta dissertação como uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica. Além disso, as etapas e procedimentos de coleta de dados foram apresentados.

Na Seção 4 – Análise e discussão dos resultados, foi apresentada a análise de cada uma das pesquisas levantadas, de maneira a sistematizar seus objetivos, referencial e abordagem para com a cultura organizacional, procedimentos metodológicos e conclusões. Na subseção 4.5, o conjunto das pesquisas foi analisado de forma descritiva, observando seus locais e anos de produção, palavras-chave, áreas de concentração, metodologias, níveis de ensino, natureza jurídica das instituições estudadas e os autores mais utilizados nos referenciais teóricos. Por fim, na subseção 4.6, o material bibliográfico pesquisado foi discutido com vistas aos seus entendimentos e abordagens em relação à cultura organizacional. As pesquisas foram exploradas frente seus referenciais teóricos e categorizadas, destacando como trataram do tema.

Enfim, o trabalho foi finalizado com as Considerações Finais, nas quais sintetizamos nossas discussões, desenvolvimentos teóricos e resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentamos nossos desenvolvimentos e embasamentos teóricos, os quais nos permitiram construir e realizar esta pesquisa. De início, entendendo que a cultura organizacional é um tema relacionado à administração e que se desenvolveu no campo da administração de empresas e teorias das organizações, buscamos compreender esse contexto destacando as Teorias Gerais da Administração ao longo do século XX. Em seguida, estudamos a administração educacional, de forma que, para compreender o contexto nacional e estabelecer relações para com o campo da administração de empresas, abordamos também o contexto anglo-saxônico.

Na subseção seguinte, com vistas ao desenvolvimento da ideia de cultura organizacional na educação, foi necessário estudar a escola por perspectivas que nos permitiram compreendê-la como organização. Desta compreensão sobre a escola, analisamos o contexto político e social em que ela se insere para entender as influências que a permeiam e, no caso, como resistir a elas. Finaliza-se esta subseção com o entendimento da escola como mediação cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998) para sintetizar os desenvolvimentos anteriores e a relevância das compreensões culturais para a escola, sua administração e finalidades educativas.

A última parte do referencial teórico foi dedicado à cultura organizacional. De início buscamos estudar a ideia de cultura para embasar nossos desenvolvimentos sobre cultura organizacional; também abordamos a cultura escolar para melhor situar nossos entendimentos. Assim, do estudo dos campos em que o conceito foi elaborado e das compreensões sobre a escola e seu contexto, analisamos os desenvolvimentos teóricos sobre cultura organizacional tanto em seu campo de origem quanto na educação. Tais considerações nos permitiram entender as diversas maneiras com que o tema é abordado e utilizado, de forma que pudemos construir nossas compreensões sobre a cultura organizacional no contexto educacional.

2.1 Administração, teorias organizacionais e administração educacional

Nesta seção foi realizada a discussão sobre a administração educacional. Para isso, buscou-se compreender o desenvolvimento das teorias gerais da administração (TGA) e das organizações e da administração educacional nos contextos anglo-saxônico e no brasileiro. Tomando como pressuposto que a administração educacional começou a se desenvolver adotando as TGA como referência, fez-se necessário entender tais teorias. Acompanhou-se o percurso histórico de evolução de tais concepções, de forma que, partindo do contexto mais amplo das TGA, percorreu-se o campo acadêmico da administração educacional anglo-saxônica por este ter sido pioneiro e referência para o desenvolvimento dos estudos brasileiros. Assim, por fim, analisou-se as principais tendências teóricas e autores nacionais na construção do campo da administração educacional brasileira.

2.1.1 Desenvolvimento das teorias administrativas

Nesta subseção foi discutido o desenvolvimento geral das teorias da administração e das organizações. Buscou-se compreender o percurso histórico das teorias e como elas relacionam-se umas com as outras, para, então, discutir a administração educacional. São abordados os Movimento Clássico da Administração, o Movimento das Relações Humanas, o Movimento Estruturalista, o Movimento da Contingência e algumas perspectivas contemporâneas, discutindo suas principais características, limitações e críticas.

De início, para Greenfield (2005), há uma distinção entre teoria administrativa e organizacional. A teoria da administração compreenderia a das organizações e lidaria com as realidades de tomada de decisão e de manejo do poder. A teoria das organizações lidaria com as organizações e a relação das pessoas com ela, num sentido de modelagem das relações quase como um conjunto complexo de variáveis em interação, de forma a controlá-las. Nesse sentido, o autor afirmou que faltam às teorias de administração tratar justamente com suas questões fundamentais que são valorativas e morais.

Segundo Motta (1990), a emergência das funções administrativas estaria relacionada às formas de organização de trabalho e de cooperação que elas exigem. Segundo o autor (1990, p. 51), “um determinado modo de produção ou estágio de desenvolvimento industrial se encontra permanentemente ligado a um modo de cooperação ou a um estado social determinado e que esse modo de cooperação é ele mesmo uma força produtiva”. Nesse sentido, a burocracia

capitalista tem sua gênese na cooperação manufatureira, fenômeno que ocorreu na passagem do pré-capitalismo para o capitalismo, momento em que o valor de troca se sobrepôs ao valor de uso. A primeira forma de cooperação capitalista foi quando os empresários reuniram os artesãos num mesmo espaço tornando possível o controle do seu tempo e ritmo de trabalho; surgiu, dessa forma, a manufatura, sistema baseado na cooperação generalizada e no trabalhador coletivo. A emergência das funções administrativas organizacionais veio dessa forma de cooperação, que implicou uma diversidade de operações e exigiu sua integração e coordenação. Além disso, foi aqui que ocorreu a separação entre produtores e meios de produção, como afirmou o autor: “A cooperação manufatureira caracteriza-se pela nítida separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e pela divisão parcelar do trabalho que substitui o ofício” (MOTTA, 1990, p. 55).

Com o final do século XIX e a 2ª Revolução Industrial, os modos de produção começaram a, cada vez mais, expressar a subordinação do homem às máquinas. O advento da eletricidade, petróleo e facilidade na utilização do aço, propiciaram um grande incremento do desenvolvimento tecnológico das indústrias, de forma que novos modos e meios de produção passaram a caracterizar as fábricas.

Nesse período marcado pelo positivismo, desenvolveu-se a Abordagem Clássica ou Tradicional da Administração, que pode ser considerada o início das teorias e ciência da Administração. Os dois maiores proponentes deste movimento foram o americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e o francês Henry Fayol (1841-1925). Nesta abordagem, a racionalidade técnico-científica era o princípio fundamental da organização do trabalho; a máxima eficiência e eficácia dependeriam apenas da identificação e administração do método mais científico na organização do trabalho. Para alguns autores, a Abordagem Tradicional da Administração também engloba os estudos sobre a burocracia de Weber, para outros haveria uma maior distinção, separando Taylor e Fayol como proponentes da chamada Administração Científica e Weber como o nome da Abordagem Burocrática ou Estruturalista.

Taylor realizou estudos de tempos e movimentos dos trabalhadores de uma fábrica para descobrir as melhores maneiras, caminhos e organizações para se realizar as operações necessárias à produção. O estudo científico das operações seria a forma para determinação do *one best way* (único melhor caminho), a melhor e única maneira certa de realizar as tarefas. Para isso, desenvolveu mecanismos de controle e de incentivo do trabalhador e fez uso de observações e medições (como a cronometragem de processos e movimentações) para melhorar a produtividade. Com o *one best way* definido, haveria uma seleção e treinamento dos operários para o desempenho de tarefas específicas e individualizadas. Taylor estabeleceu em suas

fábricas um descanso semanal remunerado aos trabalhadores, de forma que eles possam recuperar-se e manter-se no nível de produtividade exigido; também criou incentivos salariais de acordo com a produção de peças, entre outras medidas. Segundo Torres (2003), para Taylor, o interesse dos patrões era semelhante aos dos operários, uma vez que ambos queriam maior riqueza. Assim, havia o pressuposto de que o trabalho era uma esfera somente instrumental para empregado e patrão, de forma que o fator econômico era um ponto de integração da organização, que seria uma unidade cultural consensualista e identitária. Logo, buscou-se um foco nos métodos científicos de trabalho para atingir mais eficiência e eficácia, que se traduziria em mais lucro que transformar-se-ia em salários maiores para os trabalhadores, o que em troca traria mais coesão e partilha de valores na empresa.

Fayol construiu uma teoria da administração para orientar a ação dos administradores de forma a obter maior eficiência e produtividade. Sua proposta é baseada em 14 princípios que “apresentavam a particularidade (frequentemente esquecida ou mesmo deficientemente entendida pelos seus leitores) de serem flexíveis, contingenciais e, sobretudo, subordinadas às lógicas construtivas e reconstrutivas da realidade social e organizacional” (TORRES, 2003, p. 46). Os princípios são: divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, interesse geral, remuneração do pessoal, centralização, cadeia escalar (linha de comando), ordem, equidade, estabilidade do pessoal, iniciativa e espírito de equipe.

Além disso, destacou-se a importância das funções administrativas, o protagonismo dos chefes, a divisão e especialização do trabalho, a unidade de comando e as tarefas como objeto principal da organização. Semelhante ao Taylor, buscava-se maior eficiência das tarefas para obter maior produtividade e conseqüentemente, maiores salários e lucros. Para Fayol, as operações da empresa podiam ser divididas em seis grupos de funções: técnica, comercial, financeira, segurança, contabilidade e administrativa. O autor deu destaque à função da administração, que consistia em planejamento, organização, comando, coordenação e controle (TORRES, 2003). Lourenço Filho (2007, p. 50) destacou que uma das principais contribuições das propostas de Fayol foi evidenciar “as vantagens de maior discriminação entre os problemas de execução direta dos serviços e os de sua coordenação”.

Outro ponto importante na Abordagem Clássica da Administração foi a criação de cargos intermediários, mestres ou contramestres, que se encarregavam de supervisionar o trabalho para garantir a execução do trabalho de acordo com os padrões esperados. Segundo Torres (2003), a emergência deste grupo profissional veio da introdução de novas tecnologias e processos de produção, que passaram a exigir novos conhecimentos teóricos e técnicos para

o planejamento, controle e coordenação do trabalho. Estes profissionais, como porta-vozes dos padrões e da racionalidade técnico-científica, possuíam funções administrativas que, agora com caráter científico, destacavam-se como questões técnicas e de controle.

Além de Taylor e Fayol, é de se destacar o conceito de burocracia de Max Weber, que foi contemporâneo ao Movimento Clássico da Administração, mas que alguns teóricos o colocam ora como parte desse movimento, ora como parte do Movimento Estruturalista. Lima (1998) afirmou que o modelo burocrático era caracterizado pela clareza e consensualidade de objetivos organizacionais, de forma que se possibilita o uso da razão técnica como elemento central da organização. Segundo Lima (1998, p. 72), “o modelo burocrático [...] acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objetiva, a priori”.

Para Costa (1996), o modelo de burocracia como tipo ideal era entendido como uma “construção conceitual despida de intenções prescritivas e servindo de medida à realidade – encontra a sua legitimação na autoridade legal que se traduz na igualdade de tratamento perante a lei e no caráter universal e abstrato da sua aplicação”. Segundo o autor, a principal característica da burocracia era a racionalidade e eficiência.

Motta (1990, p. 38) afirmou que a burocracia:

[...] fundamenta-se em regras de caráter geral, impessoal e altamente abrangente, expressando-se numa forma de conduta organizada segundo rotinas preestabelecidas, à qual repugna o novo, o inesperado. Segue-se também uma divisão metódica do trabalho, que se traduz em papéis bem definidos, cujo desempenho se dá de acordo com uma descrição precisa de direitos e deveres, que é, entretanto, estabelecida e modificada pelos ocupantes dos níveis mais altos do próprio grupo.

Para Motta (1990, p. 44), “a burocracia é essencialmente competitiva e por essa razão sua ética conforma-se ao espírito capitalista. Como sistema de poder, a burocracia não significa o mesmo poder para todos os burocratas”. Entendendo a burocracia como fenômeno central do capitalismo, Motta (1990, p. 61) afirmou que “a burocracia tem suas origens na organização da produção tanto no que se refere a suas condições, meio e relações, quanto à divisão técnica de social do trabalho. Ela se vincula estruturalmente ao desenvolvimento do capitalismo”. Por essa concepção sobre a gênese do capitalismo, o autor percebeu que a burocracia deu origem a uma classe social, a “tecnoburocracia”. Essa nova classe social – os tecnoburocratas – seriam os gestores, que, em função dos interesses do capital, exercem funções de controle das organizações sobre os indivíduos. Dessa forma, o autor entendeu que a questão da técnica relacionada à utilização da tecnologia como meio de controle, seria uma forma de dominação

exercida pela burocracia, de modo que a empresa capitalista seria a unidade de poder da burocracia.

Torres (2003, p.75) destacou que, apesar de proximidades com autores do Movimento Clássico da Administração, o modelo burocrático de análise das organizações diferenciou-se desses autores em função de seu enfoque interpretativo e sociológico; em especial a importância que Weber deu aos “fenômenos mais vastos do poder, de dominação e das diferentes formas de legitimidade como quadro de fundo da gênese e consolidação da burocracia, enquanto modelo organizativo dominante”. A autora também analisou que a burocracia, como um modelo ideal-típico baseado numa forma de dominação racional legal, constituiu uma causa e uma consequência da racionalização da ação que penetrou as diversas esferas da vida.

Buscando humanizar e democratizar a administração, fugindo dos conceitos rígidos e mecanicistas do Movimento Clássico, a Escola das Relações Humanas se desenvolveu no contexto posterior à Primeira Guerra Mundial, da crise econômica americana de 1929, do crescimento dos sindicatos frente às condições precárias de trabalho e do desenvolvimento das ciências do comportamento, em especial a psicologia behaviorista. O maior nome dessa escola foi o cientista social australiano Elton Mayo (1880-1949), mas há de se destacar a importância que nomes como Mary Parker Follet, Chester Barnard, Roethlisberger e Dickson, Kurt Lewin e John Dewey (em especial no campo da administração educacional), entre outros tiveram no movimento (CHIAVENATO, 1979; WARLICH, 1986; MORGAN, 2006).

A Teoria das Relações Humanas foi impulsionada pela Experiência de Hawthorne, desenvolvida por Mayo de 1927-1932 na fábrica da Western Electric em Chicago. Seu objetivo era investigar a influência do ambiente de trabalho sobre a produtividade dos trabalhadores. As principais conclusões do estudo foram: a produtividade dos trabalhadores era determinada por padrões e comportamentos informais estabelecidos pelo grupo de trabalho, recompensas e sanções sociais influenciam significativamente o comportamento dos empregados, reconhecimento da liderança informal e a administração deve focar nos grupos e não indivíduos e na cooperação e trabalho em equipe ao invés de coerção. Assim, foi possível perceber que a eficiência do trabalho era condicionada por fatores além dos formais e econômicos, de forma que as questões informais ficaram em maior evidência (CHIAVENATO, 1979; WARLICH, 1986; MORGAN, 2006).

Segundo Costa (1996, p. 59), houve uma mudança nas concepções administrativas, saindo de um “entendimento do trabalhador que deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como uma pessoa dependente da complexidade social e interpessoal”. Essa abordagem da Administração, preocupada com a desumanização das

organizações, buscava valorizar os aspectos informais da organização e a construção de harmonia e de sistemas de decisão mais participativos por um lado, mas por outro, “induziram à adoção de um enfoque de natureza instrumental e gerencialista” (TORRES, 2003, p.99).

Segundo Lima (1998), a Teoria das Relações Humanas não colocou em questão a organização do trabalho da Abordagem Clássica da Administração, isto é, apenas acrescentou elementos à administração científica. Ignorou-se o conflito social, as estruturas de poder e a dimensão política da organização, de forma que:

[...] em última análise, a participação constituirá um recurso para levar os subordinados a aceitarem os direitos dos superiores [...] [a Escola das Relações Humanas possui] Propósitos partilhados com a teoria clássica que parece não ter conseguido chegar tão longe na sua obtenção. Daí que, de certa forma, as Relações Humanas representam uma solução de continuidade em relação a muitas das propostas daquela (LIMA, 1998, p. 122).

Na mesma linha, Torres (2003) entendeu que o legado de Mayo, ao não romper totalmente com pressupostos tayloristas, ajudou a consolidar as bases ideológicas de uma agenda gestionária sobredeterminada pelos valores da eficácia e da produtividade. Isto é, a participação e lideranças democráticas eram vistas como instrumentos para se atingir maior eficácia e produtividade e a gestão da cultura foi tida como mecanismo indutor de eficácia e excelência organizacional. Segundo Torres (2003), a Escola das Relações Humanas mantinha uma ideologia organizativa racionalizadora, de forma que, em busca da construção de um equilíbrio, a lógica humana subordinava-se à estrutura formal; à preocupação com a eficiência e rentabilidade adicionaram-se mais fatores, de modo que esta questão continuou sendo central.

Por volta da década de 1950, o Movimento Estruturalista sintetizou a Escola das Relações Humanas e a Abordagem Clássica da Administração, com foco no comportamento dos trabalhadores frente as estruturas formais das organizações. Do pragmatismo e busca instrumental da eficiência dos processos e modos de produção, para a crítica aos princípios racionalizadores do trabalho e reconhecimento da importância dos fatores humanos e informais, “as ciências da gestão se ‘envolvem’, do ponto de vista teórico e metodológico, com outras ciências sociais (em particular a psicossociologia e a sociologia) que conhecem um extraordinário desenvolvimento a partir dos anos 50” (BARROSO, 2005. p.18).

Segundo Warlich (1986, p.119), “os estruturalistas veem a organização como uma unidade social grande e complexa, onde interagem muitos grupos sociais”, de forma que entendiam e aceitavam que não existe uma única melhor forma de tornar o trabalho mais satisfatório num sentido absoluto. Assim, o estruturalismo buscou encontrar um equilíbrio entre

os elementos racionais e não racionais do comportamento humano, abordando de formas múltiplas e em diferentes níveis a organização formal e informal.

É de se destacar que Warlich (1986, p. 121) afirmou que:

[...] os estruturalistas não constituem uma categoria própria e distinta na teoria de organização, mas sim um dos grupos que vieram a dar origem à integração sistêmica - que o estruturalismo não é propriamente uma teoria, mas, antes, um método, cujas enormes potencialidades de aplicação nas ciências sociais foram demonstradas por Lévi-Strauss, que o tomou emprestado da linguística, potencialidades essas que já estão hoje amplamente evidenciadas no estudo da economia, da psicologia, da sociologia e da ciência política.

Para Morgan (2006, p. 57), a dupla preocupação – técnica e humana – na administração das organizações podia ser melhor compreendida “como ‘sistemas sociotécnicos’ - um elemento desta configuração sempre tem consequências importantes para o outro. Quando escolhemos um sistema técnico, ele sempre tem consequências humanas e vice-versa”.

O caráter fechado das estruturas sociais se tornou insatisfatório no estudo das organizações, de forma que o desenvolvimento da teoria dos sistemas abertos da biologia teve grande influência e passou a ser base no “princípio de que as organizações, assim como os organismos, são ‘abertas’ para seu ambiente e precisam atingir uma relação apropriada com esse ambiente para poder sobreviver” (MORGAN, 2006, p. 59). O modelo do sistema aberto foi desenvolvido na década de 1950 pelo biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1901-1972). A teoria considerava as organizações como organismos inseridos num sistema amplo que realizam trocas materiais e energéticas constantes com seu meio de forma a se manter em homeostase, isto é, autorregula-se e mantém-se estável. De certa forma, entendeu-se que seria um modelo aplicável às empresas, pois estas também se encontram num ambiente de diversas interações com outros organismos e sistemas. Assim, “uma organização é uma estrutura auto mantenedora com poder de reprodução. Tal análise sugere o tipo de esquema útil como uma teoria de sistemas para a empresa - e que se formula como um sistema de sistemas” (WARLICH, 1986, p. 126).

Ainda sobre a teoria dos sistemas, segundo Warlich (1986), no período posterior à Segunda Guerra Mundial, foram desenvolvidas as “ciências gerenciais” (*Management Sciences*). Eram um conjunto de interesses e enfoques com contribuições principalmente da economia, engenharia, matemática, estatística e informática. Warlich (1986, p. 137) afirmou:

[...] as "ciências gerenciais" podem ser consideradas uma nova modalidade da "organização científica", ou seja, um neotaylorismo, que se distingue de seu

predecessor especialmente por se preocupar com a organização como um sistema técnico-econômico. Focaliza o administrador como um agente decisório e utiliza análise sistemática, assim como métodos quantitativos para otimizar o desempenho com determinados fins. Procura estabelecer modelos normativos do comportamento gerencial e organizacional para maximizar eficiência.

Segundo Greenfield (2005), pela teoria dos sistemas, a organização era vista como um organismo; elas existem, respondem e se adaptam ao ambiente. Por esta visão, haveria uma realidade social última e o papel da teoria seria dizer como ela funciona e como pode ser alterada para ser mais eficiente. Torres (2003, p. 120) afirmou que a estrutura da organização era “abordada como um mero subsistema permeável às influências de outros subsistemas internos e externos à organização”.

Com o crescimento da globalização das empresas e com mercados e sociedades mais dinâmicos, os estudos organizacionais tornaram à busca do entendimento sobre modelos de estruturas organizacionais mais eficazes de acordo com o tipo de indústria e contexto de operação. Assim, da teoria dos sistemas se desenvolveu a Teoria da Contingência, na qual o ambiente externo passou não só a interagir, mas a ditar como seria a organização e se ela iria sobreviver ou não. Abandonou-se a ideia do *one best way*, de modo que, segundo Warlich (1986, p. 177), houve uma “rejeição dos princípios universais da administração [...] não existe melhor maneira de administrar ou organizar [...] Aquilo que os administradores fazem depende das circunstâncias ou do ambiente. A prática administrativa é eminentemente situacional”.

Morgan (2006, p. 64) apresentou as principais ideias da teoria contingencial da organização: organizações precisavam manter o equilíbrio entre necessidades internas e adaptação ao ambiente; não haveria um *one best way*, de modo que a forma mais apropriada de organizar e administrar dependeria do tipo de tarefa e do ambiente em questão; a principal preocupação da administração deveria ser “atingir alinhamentos e ‘bons ajustamentos’”; numa mesma organização, poderiam haver formas diferentes de administração para diferentes tarefas; e diferentes ambientes exigiriam tipos diferentes de organização.

Segundo Chiavenato (1979), a eficácia da administração dependia da capacidade de tomar as decisões adequadas a cada tipo de situação observada. Dessa forma, a Teoria da Contingência buscou “focalizar o comportamento organizacional observável e o ambiente externo, uma vez que o comportamento organizacional é uma função de suas consequências contingentes” (p. 29). O autor também afirmou que essa teoria tem grande influência do psicólogo behaviorista Skinner, segundo o qual o comportamento seria função de suas consequências. Uma de suas contribuições foi o conceito de comportamento operante:

[...] que enfatiza as consequências ambientais como mecanismos controladores do comportamento aprendido. O comportamento é operante porque opera sobre o ambiente para produzir uma consequência: ele pode ser reforçado, mantido, alterado ou eliminado de acordo com as consequências produzidas. Para Skinner, as contingências são formulações específicas da interação entre um comportamento operante de um organismo, e seu ambiente. Uma relação contingente é basicamente uma relação do tipo se-então: o comportamento aprendido opera sobre o ambiente para produzir uma mudança ambiental; se o comportamento causa uma mudança no ambiente, então a mudança ambiental será contingente em relação ao comportamento. O conceito skinneriano de contingência envolve três elementos principais: um estado ambiental anterior, um comportamento e uma consequência (CHIAVENATO, 1979, p. 29).

Para Torres (2003), a tese principal da Teoria da Contingência era a defesa da permeabilidade da estrutura da organização em relação a outras variáveis internas e externas, de forma que se privilegiava a análise dos efeitos de variáveis sobre a organização, seu funcionamento e performance. Para a autora, era uma concepção de organização determinista e normativista, tendo-a como mero receptáculo permeável e moldável por via das influências externas.

Até aqui, foram apresentadas as grandes tendências de estudos nas teorias da administração e das organizações no século XX. Como complemento, apresenta-se algumas perspectivas contemporâneas de análise organizacional. A ecologia das populações explorou o ambiente, seus aspectos estruturais, sociais e políticos, e buscou compreender o como e o porquê de em alguns ambientes tal tipo de organização predominar; o foco estaria no grupo de organizações, não na unidade. Segundo Sacomano Neto e Truzzi (2002, p. 35) o argumento principal era que “o ambiente seleciona tipos de organizações que se adaptam às características ambientais”. Segundo Morgan (2006, p. 77), a ecologia das populações procurou balancear os dois lados – as organizações e o ambiente –, vendo a “maneira como os ambientes ‘selecionam’ as organizações e que a melhor maneira de fazer isto é pela análise em nível de populações de organizações e sua ecologia mais ampla”.

A perspectiva da dependência de recursos compreendeu que uma organização existe para controlar recursos necessários a ela para produzir seus produtos e serviços, de forma que focou na interdependência entre organizações e na criticidade e escassez dos recursos. Assim, esta perspectiva “enfatiza os fluxos de recursos através das interações ambientais [...] as organizações tentam manipular o ambiente em que atuam para seu próprio benefício, implicando em decisões estratégicas para se adaptar ao ambiente” (SACOMANO NETO; TRUZZI, 2002, p. 36).

A perspectiva do novo institucionalismo, segundo Powell (2007, p. 1), enfatizou os “sistemas simbólicos, referências culturais e modelos mentais para moldar os efeitos institucionais [...] Institucionalização é o processo pelos quais esses padrões são fixados normativa e cognitivamente e são tomados como garantidos”. Sacomano Neto e Truzzi (2002) explicaram que esta corrente buscou explicar o porquê das organizações surgirem, se transformarem ou se estabilizarem, além das formas de estruturação da ação e da cultura nas organizações; compreender as relações entre as instituições e seu comportamento. Torres (2003, p. 248) apontou que esta perspectiva tem sido usada na leitura da ideia de crise da instituição escolar, pois a “difusão à escala mundial de valores, atitudes, ideologias, dispositivos e modas organizativas e de gestão [...] afecta o status quo do modelo formal institucionalizado nas escolas”.

De uma teoria fechada na organização, fundamentada na racionalidade técnico-científica e no desenvolvimento dos melhores métodos e processos de trabalho; expandiu-se sua atenção para aspectos informais e humanos da organização. Dos dois anteriores, foi realizada uma síntese pela abordagem estruturalista que buscou balancear os dois, e, posteriormente, ampliou-se para uma abertura da organização para com o ambiente externo com as Teoria dos Sistemas e a Contingencial. Nesta subseção foi abordado o desenvolvimento histórico das teorias da administração e das organizações. Nas seguintes, foi discutido o desenvolvimento da administração educacional tomando como pano de fundo as teorias apresentadas nesta subseção, uma vez que o percurso histórico da administração educacional está vinculado ao da administração geral.

2.1.2 Administração educacional no contexto anglo-saxônico

Nesta subseção discutiu-se o desenvolvimento histórico do campo da administração educacional, focando no cenário de origem americano e anglo-saxônico. Para além dessa discussão, destacou-se os escritos de Greenfield (2005) que, segundo Barroso (2005), marcaram uma ruptura na década de 1970 nos estudos de administração educacional.

Barroso (1995) definiu três grandes períodos na evolução das teorias de administração educacional: do início do século XX até os anos de 1950, as décadas de 1950 a 1970, e de 1970 até os dias de hoje. Além de Barroso (1995), esta discussão tomou como referência os estudos de Evers e Lakomski (1996; 2012) e Oplatka (2009), autores que realizaram estudos teóricos e

históricos sobre o campo da administração educacional, sendo que Evers e Lakomski o fizeram na década de 1990 e em 2010; e Oplatka ao longo dos anos 2000.

Barroso (2005) afirmou que os estudos sobre administração educacional até os anos de 1950 concentravam-se nos EUA e eram baseados principalmente em relatos de experiência de profissionais da área, com uma fraca fundamentação teórica. Oplatka (2009) afirmou que, nesse período, a administração educacional tinha orientação normativa e era ensinada por meio de educadores experientes que haviam se aposentado.

Esse primeiro período teve influência das Teorias Clássicas da Administração, os estudos sobre burocracia de Weber, a Escola das Relações Humanas e as teorias de John Dewey sobre educação e democracia. Inicialmente, segundo Barroso (1995, p. 441), a principal influência dos princípios da administração científica “incidiu no processo de construção do currículo e na concepção da organização escolar como uma organização empresarial subordinada ao culto da eficiência”. Além disso, incrementou a preocupação com medição de resultados escolares e valorizou aspectos financeiros da administração educacional e escolar.

Dos anos de 1930 a 1950, a influência do movimento das relações humanas incidiu sobre a administração educacional, refletindo na literatura sob a forma da administração democrática, com referências aos estudos de Mayo e aos princípios e valores da filosofia da educação de John Dewey (BARROSO, 1995).

A teoria da burocracia de Weber, nesse primeiro momento, apareceu vinculada aos princípios da administração científica, de forma semelhante à Fayol e Taylor, mas sua influência se estendeu para o segundo período das teorias de administração educacional (BARROSO, 1995).

Barroso (1995) ressaltou que, apesar da expressão dessas teorias na administração educacional, tal influência se deu apenas de maneira parcelar e não como um movimento ou tendência teórica no campo. Apesar da administração científica influir sobre esse período, de forma contrária aos seus princípios, a literatura possuía pouca fundamentação teórica, “com generalizações abusivas, não sustentadas pela investigação” (BARROSO, 1995, p. 446). Por fim, o autor lembrou que:

Apesar de ser possível estabelecer uma periodização na evolução das teorias da administração educacional a partir das perspectivas que são dominantes na literatura da especialidade, isso não significa que as teorias vão desaparecendo ou os seus efeitos práticos suprimidos. O taylorismo, a burocracia, as relações humanas são perspectivas recorrentes, mesmo na actualidade, no domínio da administração educacional e o seu aparecimento-desaparecimento-

reaparecimento é condicionado por contextos que variam de época para época, de país para país, de escola para escola (BARROSO, 1995, p. 446).

Como reação à falta de fundamentação teórica e generalizações do campo, o segundo momento na teoria da administração educacional foi conhecido como *New Movement* (Movimento Novo) ou como *Theory Movement* (Movimento Teórico) e foi uma tentativa de se construir uma teoria específica para o campo. Segundo Greenfield (2005), a administração educacional começou a ser considerada como uma ciência social nos EUA na década de 1950. Segundo Oplatka (2009), nesse período marcado pelo estado de bem-estar social (*welfare state*) e pelos movimentos pelos direitos civis, houve um crescimento de instituições públicas – incluindo escolas e universidades –, programas governamentais e financiamentos para estudo da administração educacional. Além disso, tentava-se compreender como e quais as melhores formas de se implementar programas e legislações governamentais.

Segundo Greenfield (2005), o estudo da administração educacional veio da ciência de administração, que buscava uma visão objetiva do mundo social de forma a realizar investigações supostamente neutras. A proposta era melhorar a prática administrativa pela substituição do conhecimento prescritivo baseado na prática e experiências de profissionais da área, pelo conhecimento empírico e científico fundamentado numa abordagem positivista. Dessa forma, buscava-se uma base racional da e para a tomada de decisões e tecnologias neutras para o aumento da eficiência das organizações. A fundação teórica da ciência da administração foi querer guiar a ação prática. Além disso, o estudo da administração educacional começou com uma convicção na ciência comportamentalista e seus métodos de investigação para trazer ordem, compreensão e controle sobre os problemas. Oplatka (2009, p. 12)¹ afirmou que “A crença de muitos membros da área naqueles dias era que uma base de conhecimento produzida nas disciplinas [das ciências sociais, administrativas e da psicologia] e ‘traduzida’ para o mundo dos profissionais da educação os ajudaria em seu trabalho”.

Para Evers e Lakomski (2012), esse movimento teve como epistemologia o empirismo, suas técnicas eram quantitativas e assumia apenas um padrão de justificativa para o conhecimento. Os autores afirmam que esse ainda é um dos estilos mais comuns na pesquisa em administração educacional até hoje.

Greenfield (2005) afirmou que o estudo de Simon (1945), *Administrative Behaviour* (Comportamento Administrativo), foi um marco no campo da administração. Propondo uma

¹ “The belief of many members of the field in those days was that a knowledge base produced in the disciplines and “translated” into the world of educational practitioners would help them in their work”

nova concepção da natureza da administração e um novo conjunto de regras para sua investigação, Simon ofereceu um método de investigação neutra na tomada de decisão e na racionalidade administrativa. Deslocou a atenção sobre questões relacionadas à natureza da administração para uma preocupação com os métodos de pesquisa. A ideia era construir um conhecimento administrativo “fundado e validado pelo poder, objetividade e utilidade da ciência” (GREENFIELD, 2005, p. 129)². Segundo Greenfield (2005), a principal realização de Simon foi superar os conhecimentos passados do campo, que “derivavam da experiência, observação e reflexão de escritores que eram administradores, não cientistas” (GREENFIELD, 2005, p.129)³.

A perspectiva de estudo chamada de *New Movement*, tinha como pressupostos a sobreposição do teórico sobre o empírico e a crença de que a administração educacional não seria diferente de outras formas de administração. Segundo Barroso (2005, p. 5), esse movimento teórico:

[...] constitui uma tentativa de construir um quadro teórico próprio para a Administração Educacional, a partir do contributo de outras ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia) aplicadas ao estudo das organizações e da administração em geral. Ele é, essencialmente, um movimento que procura um antídoto para as abusivas generalizações (muitas vezes baseadas em experiências limitadas e atípicas) que proliferavam na literatura sobre a Administração Educacional, nos E.U.A.

Segundo Greenfield (2005), as teorias do *New Movement* deveriam ser como as Leis de Newton, fórmulas matemáticas que relacionam conceitos definidos operacionalmente e que direcionariam os pesquisadores a raciocinar como o mundo administrativo foi construído. Griffiths (1957)⁴ *apud* Greenfield (2005, p. 102)⁵ ilustra o que era esperado da teoria administrativa por essa abordagem positivista:

² “[...] a knowledge of administrative realities founded on and validated by the power, objectivity, and utility of Science”

³ “[...] a wisdom that derived from the experience, observation, and reflection of writers who were administrators, not scientists”

⁴ GRIFFITHS, Daniel Edwards. **Toward a Theory of Administrative Behavior**. In: *Administrative Behavior in Education*, eds CAMPBELL, R. F. and GREGG, R.T. New York: Harper, 1957.

⁵ “A theory of administrative behavior will make it possible to relate what now appear to be discrete acts to one another so as to make a unified concept. The great task of science has been to impose an order upon the universe. Kepler’s Laws, for instance, impose a set of relationships upon the planets of the solar system.... This is the great task of theory in the field of educational administration. Within a set of principles, yet to be formulated, it will be possible to recognize interrelationships among apparently discrete acts, it will be possible to predict the behavior of individuals within the organizational framework, and it will be possible to make decisions that will result in a more efficient and effective enterprise”

Uma teoria do comportamento administrativo tornará possível relacionar o que agora parecem ser atos discretos entre si, de modo a criar um conceito unificado. A grande tarefa da ciência tem sido impor uma ordem ao universo. As leis de Kepler, por exemplo, impõem um conjunto de relações aos planetas do sistema solar [...] Essa é a grande tarefa da teoria no campo da administração educacional. Dentro de um conjunto de princípios, ainda a serem formulados, será possível reconhecer inter-relações entre atos aparentemente discretos, será possível prever o comportamento dos indivíduos dentro da estrutura organizacional e será possível tomar decisões que resultarão em uma empresa mais eficiente e eficaz.

Num primeiro momento, a atenção se deu nas questões internas das escolas, processos de tomada de decisão e formas de liderança dos diretores. Semelhante a uma máquina, havia o entendimento que a administração era mais uma função no sistema produtivo e, assim, poderia ser manipulada e controlada da mesma forma que outras funções técnicas. Dessa forma, o objetivo deste movimento teórico na administração educacional era produzir controle sobre as organizações da mesma forma que as ciências naturais produziam controle sobre o mundo físico.

Semelhante ao que ocorreu nas teorias de administração, segundo Evers e Lakomski (2012), a metáfora da escola como uma máquina (MORGAN, 2006) – que era a visão inicial do *New Movement* – passou a ser insuficiente para as pesquisas da área. Sob explícita influência da Teoria dos Sistemas, a visão clássica e fechada das organizações, com ênfase na estrutura interna, ampliou-se para um sistema aberto. As organizações foram compreendidas como um organismo que sofria influências externas e seus membros deveriam adaptar-se às condições para decidir sobre suas ações. Numa visão estrutural-funcionalista, as realidades organizacionais seriam como um sistema com diversos aspectos inter-relacionados e o comportamento de seus membros poderia ser apreendido das condições. Evers e Lakomski (2012) afirmam que essa mudança denotou um afastamento das ciências físicas para aproximar-se das ciências biológicas e behavioristas. Dessa forma, a visão da Teoria dos Sistemas encaixava-se com a lógica da ciência positivista de buscar leis e teorias científicas gerais para o campo. A ideia era descobrir e compreender o conjunto de fatos, princípios e condições de forma a tornar possível a predição de comportamentos individuais dentro da escola, possibilitando a tomada de decisões mais eficiente.

Com o desenvolvimento dessa linha teórica e com a ausência de uma grande teoria geral capaz de guiar os administradores, em meados de 1970, as limitações do *New Movement*, ficaram mais aparentes. Assim, segundo Barroso (2005, p. 6), as expectativas desse movimento não foram alcançadas e “Os próprios ‘fundadores’ deste movimento reconhecem mais tarde que

as suas ambições eram exageradas”. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 40) afirmaram que um:

Grande número de investigadores educacionais começaram a sentir que as promessas da investigação quantitativa relativamente às suas possibilidades (os problemas que conseguia resolver) tinham atingido o limite. Os métodos quantitativos, baseados no paradigma científico tradicional, não tinham cumprido.

Além disso, as críticas de Greenfield na década de 1970 tiveram um grande papel para o desenvolvimento do terceiro período das teorias de administração educacional. Greenfield (2005) analisou a constituição e os referenciais teóricos no campo da administração educacional norte-americano. Ele contestou a visão dominante no campo da Teoria dos Sistemas por ser excessivamente positivista e funcionalista, de forma que essa perspectiva não seria adequada às ciências sociais da maneira que era às ciências naturais. Essa inadequação decorreria da conveniente separação entre fatos e valores que os cientistas realizam em suas análises, mas que na realidade do administrador é impossível. Os valores fariam parte do mundo subjetivo do administrador e não seria possível realizar uma medição de algo sem uma teoria, de forma que houve uma valorização somente das questões tidas como “técnicas” e a administração desvinculou-se de sua essência: as questões filosóficas e valorativas. Nesse sentido, a administração passou a preocupar-se somente com os meios, deixando os fins de lado. Em vistas disso, o autor denunciou o caráter ideológico das teorias das organizações. Segundo ele,

[...] as ideias, suposições e convicções - as teorias - que os acadêmicos usam para descrever organizações e administração agora existem em um mundo próprio. [...] A produção científica na administração educacional tornou-se um fim em si mesma; não afeta de maneira séria ou significativa o mundo de administradores, professores, estudantes e todos os interessados no que acontece nas escolas (GREENFIELD, 2005, p. 42)⁶.

Greenfield (2005), fundamentado em Kuhn (1998) e Feyerabend (1975)⁷, apontou para a questão de que naquela abordagem positivista da administração, os próprios cientistas definiam os fatos, isto é, era uma ciência construída somente com base em fatos, mas a “evidência objetiva” é aquela baseada em ‘fatos disponíveis para a observação de todos e

⁶ “the ideas, assumptions and convictions—the theories—that academics use to describe organizations and administration now exist in a world of their own. [...] Science-making in educational administration has become an end in itself; it does not seriously or meaningfully impinge upon the world of administrators, teachers, students and all those concerned for what goes on in schools”

⁷ FEYERABEND, Paul. **Against Method: An Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge**. London: New Left Books, 1975.

‘aceita por outros cientistas’” (p. 32)⁸. Analisando autores do *New Movement*, Greenfield (2005), observou que a teoria era usada, por um lado, como guia para a ação administrativa e, por outro, como guia para a coleção de fatos, ou seja, a teoria era ao mesmo tempo um “guia para ação e o padrão para a identificação de dados para testar a validade da teoria” (p. 33)⁹.

Greenfield (2005), com base na fenomenologia, entendeu as organizações como construções sociais, como artefatos culturais criados e manipulados pelo homem. Pela visão tradicional da administração, as organizações seriam entendidas como formas universais, de modo que haveria uma realidade social última e a dinâmica de todas as organizações seriam semelhantes, distinguindo-se pelos objetivos; dessa forma, o papel da teoria seria informar como a organização funcionaria e como poderia ser alterada para ser mais eficiente. Pela fenomenologia, organizações seriam percebidas como uma realidade social que parte do indivíduo e de suas interpretações sobre o mundo ao seu redor; e as organizações devem ser entendidas de acordo com as compreensões das pessoas dentro delas, tendo como foco as variadas percepções individuais sobre o que se conseguiria, poderia ou deveria ser feito. Nesse sentido, para o autor, nossas compreensões de mundo determinariam nossas ações nele e tais compreensões seriam modeladas pelas nossas experiências, de forma que a interpretação e análise de ambas seria de grande importância para o estudo das organizações. Esse processo de dar sentido às experiências se moldaria ao que chamamos de organização e é nele que deveria estar o foco de trabalho de um teórico das organizações. Assim, o autor explicou que o erro que os pesquisadores faziam ao pensar as organizações era pensá-las separadas da vida e seus aspectos humanos, isto é, entendeu-se que a existências das organizações ocorre na interação dos sujeitos: “organizações vêm a existir quando falamos e agimos com outros [...] organização é uma ordem imposta e muitas vezes auto-aceita que traz regularidade e rotina para nossas vidas [...] acima de tudo, organizações são padrões de vida, formas de se ver o mundo” (p. 51)¹⁰.

Greenfield (2005) explicitou a necessidade de um ceticismo em relação à ciência geral da organização e da administração, de forma que haveria a necessidade de se teorizar a escola desde a educação, uma vez que haveria outros que buscavam aplicar suas “próprias concepções e respostas às tarefas de definição da organização, identificação de seus

⁸ “‘objective evidence’ is that based upon ‘facts open to the observation of all’ and ‘accepted by other scientists’”.

⁹ “Theory in this argument is both a guide for action and the standard for identifying data to test the validity of the theory”.

¹⁰ “Organizations come into existence when we talk and act with others [...] Organization is an imposed and often self-accepted order that brings regularity and routine to our lives [...] Above all, organizations are patterns of living, ways of seeing the world”.

problemas e prescrição de soluções a eles” (p. 17)¹¹. Nesse sentido, o autor explicou que o caminho para melhor se compreender as escolas “deve ser através de interpretações e análises da experiência das pessoas nas escolas” (p. 19)¹².

Ao compreender que “o ato administrativo tem força quando as pessoas se tornam e cumprem uma visão ideológica do que deveria estar no mundo” (p. 82)¹³, Greenfield (2005), baseando-se em Hodgkinson (1978), entendeu que as questões filosóficas e valorativas constituem o coração da ação administrativa. Logo, nenhuma teoria ou metodologia de pesquisa poderia ser adequada se não estiver de acordo com a condição de vida humana que entrelaça fato e valor. Para o autor, podemos ser racionais sem ser éticos, mas não o contrário; devemos pensar nos administradores como líderes morais e reconhecer que são representantes de valores que tanto criam quanto os empreendem; como ele afirmou, “é assim que devemos pensar em uma organização: como uma ordem moral em ação. O administrador é um representante de uma ordem moral e um empreendedor de seus valores” (p. 215)¹⁴. Nesse sentido,

O [administrador] deve saber duas coisas: onde estão os valores e onde está o poder. A atração pela eficiência leva à falácia da quantificação. Alguns custos e algumas finalidades não são quantificáveis. A verdadeira contabilidade é sempre incompleta. A avaliação precede a racionalidade. Só se pode ser racional dentro dos limites estabelecidos pelo valor. A avaliação de primeira ordem é a identificação e análise dos valores em um caso. A avaliação de segunda ordem é a determinação dos valores a serem usados na tentativa do caso. Motivos são fontes de valor. Eles podem estar no escuro ou na luz. No primeiro caso, eles nos pressionam e nós os chamamos de vontades, no segundo eles nos puxam e nós os chamamos de razões (HODGKINSON, 1978 *apud* GREENFIELD, 2005, p. 158)¹⁵.

Segundo Greenfield (2005), o comprometimento com a ciência positivista em questões administrativas e organizacionais cumpriu uma dupla função; e aqui percebeu-se mais uma face de seu caráter de ideologia. Ao mesmo tempo que aliviou o senso de responsabilidade da pessoa que toma decisões, legitimou tais escolhas. Isto é, para o administrador, sua decisão seria

¹¹ “[...] their own preconceptions and answers to the tasks of defining the organization, identifying its problems, and prescribing solutions to them”.

¹² “[...] must lie through interpretations and analysis of the experience of people in schools”.

¹³ “The administrative act has force when people become and fulfill an ideological vision of what should be in the world”.

¹⁴ “[...] this is how we should think of an organization: as a moral order in action. The administrator is a representative of a moral order and an entrepreneur for its values”

¹⁵ The [administrator] must know two things: where the values are and where the power lies. The lure of efficiency leads to the fallacy of quantification. Some costs and some ends are non-quantifiable. True accounting is always incomplete. Valuation precedes rationality. One can only be rational within the limits set by value. First order valuation is the identification and analysis of the values in a case. Second order valuation is the determination of the values to be used in trying the case. Motives are sources of value. They may be in the dark or in the light. In the first case they push us and we call them drives, in the second they pull us and we call them reasons.

baseada em fatores técnicos, seria neutra e só haveria uma única melhor decisão possível, de forma que seus valores e aspectos pessoais seriam deixados de lado e não influiriam na escolha. Para os afetados pela decisão, haveria o entendimento de que essa seria exatamente a maneira de se tomar boas decisões e ser um bom administrador.

Para cumprir a promessa da nova ciência da racionalidade produtiva, o homem administrativo teve que desaparecer como portador de valor e tomador de decisão voluntário e imprevisível. Assim, o homem administrativo de Simon surgiu de uma forma desvalorizada, desumanizada e tecnologizada [...] na visão que os administradores parecem querer ter de si mesmos: são instrumentos de uma racionalidade objetiva, desinteressada. A ciência administrativa, como Simon a concebeu, fez muito para estabelecer a crença de que a tomada de decisão racional e desprovida de valores é desejável, atingível e cientificamente verificável. Essa crença alivia a ansiedade da tomada de decisões e remove o senso de responsabilidade do administrador por suas decisões (GREENFIELD, 2005, p. 134)¹⁶.

Com Greenfield (2005), a crítica ao paradigma dominante no campo, a ênfase na subjetividade dos atores, nas diferentes e diversas realidades vivenciadas por cada organização e seus membros, a denúncia do caráter de ideologia da teoria das organizações, abriram caminhos para uma pluralidade teórica que foi a marca do período subsequente. Os anos de 1960 e 1970 representaram grandes mudanças nas sociedades em geral e o campo da administração da educação não ficou de fora. Por um lado, as crises do petróleo, a saturação econômica do estado de bem-estar social e as consequências do emblemático Relatório Coleman (1966)¹⁷. Por outro, as críticas de Greenfield (2005), a nova sociologia da educação que se desenvolvia na Europa, os estudos sobre o caráter reprodutivista da escola de Bourdieu e Passeron (1975), o desenvolvimento e diversificação das abordagens sociológicas (como a

¹⁶ “To fulfil the promise of the new science of productive rationality, administrative man had to disappear as a value-bearer and willful and unpredictable choice-maker. Thus, Simon’s administrative man emerged in a devalued, dehumanized, and technologized form. [...] He views that administrators seem to want to have of themselves: that they are instruments of an objective, selfless, rationality. Administrative science, as Simon conceived it, has done much to establish the belief that de-valued, but rational decision-making is desirable, attainable, and scientifically verifiable. This belief relieves the anxiety of decision-making and removes the administrator’s sense of responsibility for his decisions

¹⁷ A pesquisa *Equality of Educational Opportunity* (Igualdade da Oportunidade Educacional), mais comumente conhecida pelo nome do pesquisador chefe do estudo, o Relatório Coleman (1966), foi um estudo americano sobre os efeitos da alocação de recursos escolares sobre o rendimento dos alunos. De cunho estatístico, analisou dados de mais de 600.000 estudantes com o objetivo de medir a proporção do rendimento dos alunos que se podia atribuir à escola e a proporção de rendimento dos alunos que poderia ser imputada a outras causas. “Os resultados dessa pesquisa apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intra-escolares” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.1). Dessa forma, num período de intensas lutas sociais e raciais nos Estados Unidos, tais conclusões sobre os efeitos escolares tiveram grande destaque na mídia e na academia. Desta pesquisa, vários outros estudos se seguiram tomando a hipótese de que a escola não faz diferença, isto é, os contextos sociais e familiares influenciavam a aprendizagem mais do que a própria escola (GUEDES; BAQUEIRO; LORDELLO, 2014, p.4).

fenomenologia, etnometodologia e a interação simbólica) e os movimentos sociais em defesa dos direitos civis que vinham ocorrendo. Esse cenário marcou um ponto de mudanças no campo da administração educacional, representado por uma grande diversificação de linhas teóricas. Como Oplatka (2009, p. 15)¹⁸ afirmou, havia uma:

[...] conjectura comum de que o campo é muito difuso, incipiente, diverso, complexo e fragmentado, cobrindo uma infinidade de ideias e atividades que representam consideráveis diferenças de pontos de vista entre os vários grupos da profissão. Havia uma ausência virtual de uma base de conhecimento cumulativa unificada, unidade conceitual e metodologia coerentes, bem como um consenso sobre questões teóricas.

Segundo Barroso (1995), o final dos anos de 1970 foi marcado por uma emergência de um pluralismo teórico, metodológico e disciplinar, tanto no campo da administração educacional quanto no campo das teorias das organizações, que seria sua progenitora. Além disso, o autor afirmou que houve um incremento e proliferação dos cursos de administração educacional, principalmente nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália; e este desenvolvimento criou uma maior diversidade de práticas e abordagens no campo.

Oplatka (2009) também teve esse entendimento, de modo que, segundo o autor, a complexidade e diversificação do campo da administração educacional se manifestou por esforços dispersos em busca de múltiplos objetivos pelos departamentos da área. Havia uma maior diversidade de professores com experiências e conhecimentos diferentes e uma ampla variedade de paradigmas metodológicos. Ademais, sem haver a predominância de um sobre os outros, os quadros conceituais se diversificaram, tais como a teoria clássica, funcional, comportamental, das relações humanas, fenomenologia, interacionismo simbólico e a teoria crítica. Observou-se que esses quadros conceituais se referenciavam a outras áreas, como as teorias administrativas, das organizações, psicologia, antropologia e sociologia.

As críticas e propostas de Greenfield tinham grande influência da tradição weberiana da abordagem interpretativa na análise das organizações, tal que o indivíduo teria papel ativo na produção de seu próprio mundo. Assim, as análises organizacionais deveriam ser focadas ao nível do indivíduo. Dessa maneira, Barroso (1995, p. 457) afirmou que nesse período os pesquisadores passaram a se interessar mais pela realidade e prática da administração escolar, de forma que houve um “incremento de estudos de casos de escolas, observações sobre o

¹⁸ “[...] common conjecture that the field is too diffuse, inchoate, diverse, complex and fragmentized, covering a multitude of ideas and activities representing considerable differences of views between various groups within the profession. There was a virtual absence of a unified, cumulative knowledge base, coherent conceptual unity and methodology as well as a consensus over theoretical issues”

desempenho de cargos, análise da cultura organizacional, e pela utilização de metodologias como os estudos comparativos, os métodos etnográficos, e a observação participante”.

Numa análise semelhante, Oplatka (2009) afirmou que o campo passou a focar em questões como a cultura e clima organizacional, valores, crenças, motivação, atitudes dos administradores e a interface gestão/política. Entretanto, segundo o autor, acima de tudo houve uma maior preocupação com os resultados, melhorias e eficácia escolares, decorrente da necessidade de maior *accountability* do sistema público.

Segundo Oplatka (2009), com esse pluralismo conceitual e metodológico, os pesquisadores não precisavam mais ficar limitados ao conhecimento positivista, de forma que passaram a se preocupar com a melhora da prática. Assim, o autor afirmou que, nos anos de 1980, “houve maior ênfase nas pesquisas de campo e nos estudos de políticas que vinculam pesquisadores e profissionais, de forma que o professor foi considerado um elo entre o conhecimento disciplinar e a prática da educação” (OPLATKA, 2009, p. 17)¹⁹.

Em relação a esse terceiro período, de meados da década de 1970 até a década de 1990, cronologicamente, pode-se fazer um paralelo aos quadros conceituais que Evers e Lakomski (2012) analisam e que é ilustrativo da pluralidade do campo. Após as críticas ao *New Movement*, os autores exploraram os conceitos que foram se destacando: teoria do caos, subjetivismo, ética, pós-modernismo e o coerentismo naturalista – este último sendo uma teoria desenvolvida e defendida pelos autores desde a década de 1990.

Segundo Evers e Lakomski (2012, p. 60)²⁰, a teoria do caos é introduzida na administração educacional na década de 1990 e assume que “todas as estruturas dissipativas são caracterizadas pela mesma dinâmica de auto-renovação, auto-organização ou ordem através da flutuação, ou seja, 'caos'”. Assim, o sistema educacional seria tido como mais uma estrutura dissipativa e a teoria do caos seria aplicável.

A linha do subjetivismo é referente às críticas de Greenfield ao *New Movement*, de forma que, por essa visão, os significados e interpretações dos indivíduos constituem as representações e entendimentos que eles fazem dos fenômenos sociais. Nessa compreensão entram as emoções, valores, crenças, desejos, objetivos, entre outros aspectos subjetivos dos indivíduos. Assim, “o que é significativo para as pessoas pode ser altamente individual e

¹⁹ “there was a greater emphasis on field-based research and policy studies that link researchers and practitioners, i.e., the professor was considered to be a link between disciplinary-based knowledge and the practice of education”

²⁰ “All dissipative structures are characterized by the same dynamics of self-renewal, self-organization, or order through fluctuation, that is, ‘chaos’”

dependente do contexto. O resultado é que as visões de mundo das pessoas podem ser carregadas de valor e notavelmente diferentes” (EVERS; LAKOMSKI, 2012, p. 63)²¹.

A questão da ética é proeminente nos estudos de Christopher Hodgkinson (1978), que também influenciaram a pesquisa de Greenfield. Segundo Evers e Lakomski (2012, p. 64)²², “Como a administração, por sua natureza, deve basear-se em valores para tomada de decisão e ação, e porque a ciência tradicional da administração excluiu valores, Hodgkinson concluiu que a administração não poderia ser uma ciência. Ele argumentou que era um humanismo”.

Segundo Greenfield (2005, p. 159)²³, analisando a obra de Hodgkinson (1978),

A teoria da organização é, na melhor das hipóteses, uma análise dos fatores que influenciam a escolha, decisão e responsabilidade administrativa. Não diz nada sobre a escolha e a decisão a ser tomada, nem a responsabilidade a ser assumida. Segundo, Hodgkinson ressalta que a razão pela qual a ciência da administração - ou organizações - não funciona é incrivelmente simples: os problemas centrais da teoria administrativa não são de todo científicos, mas filosóficos. Ou seja, as questões centrais da administração lidam não tanto com o que é, mas com o que deveria ser; eles lidam com valores e moralidade.

Ainda sobre a ética como conceito de destaque na administração educacional, Evers e Lakomski (2012) apontam a Teoria Crítica de Habermas. Com o entendimento de que há mais conhecimento do que somente o conhecimento científico, a Teoria Crítica poderia sintetizar a “ação instrumental associada ao interesse técnico incorporado na ciência (positivista) por um lado, bem como ao conservadorismo e relativismo implícitos da perspectiva hermenêutica, por outro” (EVERS; LAKOMSKI, 2012, p. 65)²⁴.

Segundo os autores, a Teoria Crítica poderia desenvolver uma noção histórica e crítica do mundo, em especial no entendimento dos administradores. Por essa perspectiva os problemas da educação deixam de serem vistos como “técnicos” no sentido positivista, para serem compreendidos no “contexto das relações básicas de poder, na estrutura de classes, na

²¹ “[...] what is significant for people can be highly individual and context dependent. The result is that people’s world views can be both value-laden and remarkably different.

²² “Because administration by its nature must draw on values for decision-making and action, and because traditional science of administration excluded values, Hodgkinson concluded that administration could not be a science at all. He argued that it was a humanism”

²³ “Organization theory is at best an analysis of the background factors that bear upon administrative choice, decision, and responsibility. It says nothing about the choice and the decision to be made, nor the responsibility to be assumed. Second, Hodgkinson points out that the reason the science of administration—or organizations—does not work is stupefying simple: the central problems of administrative theory are not scientific at all, but philosophical. That is, the central questions of administration deal not so much with what is, but with what ought to be; they deal with values and morality”

²⁴ “[...] instrumental action associated with the technical interest embedded in (positivist) science on one hand, as well as the implicit conservatism and relativism of the hermeneutic perspective on the other”

desigualdade social e nas ideologias legitimadoras” (EVERS; LAKOMSKI, 2012, p. 66)²⁵. Os autores também afirmam que o entusiasmo sobre a Teoria Crítica no campo acabou na década de 1990 com o fim da União Soviética. A teoria sobre a ação comunicativa e democracia deliberativa de Habermas são abordadas com maior profundidade na subseção 2.2.2.

Bogdan e Biklen (1994, p. 45) compreenderam o pós-modernismo como uma posição intelectual que:

[...] reivindica facto de vivermos num período "pós"-moderno, um tempo histórico real que difere do modernismo. Durante o modernismo, tentava-se explicar a condição humana e o progresso pela crença nas virtudes do racionalismo e da ciência, pela ideia de um "eu" estável, consistente e coerente e pelo recurso a abordagens positivistas do conhecimento e das crenças que se tinham mantido firmes no Ocidente desde a "época das luzes".

Assim, os pós-modernistas acreditavam que tais fundamentos já não fazem mais sentido. Dessa forma, defendiam “só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva. [...] Não é possível raciocinar ou conceitualizar para além da localização do eu num contexto histórico-social específico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45).

A linha do pós-modernismo, segundo Evers e Lakomski (2012), desenvolveu-se a partir do subjetivismo e das críticas à epistemologia positivista. Para os autores, esta perspectiva, é “anti-fundacionalista, isto é, alegando que o conhecimento não tem fundamentos, e anti-representacionalista, que afirma que nossas teorias não representam o mundo, também é anti-essencialista, negando que as coisas tenham uma natureza essencial” (EVERS; LAKOMSKI, 2012, p. 67)²⁶. Dessa forma, o pós-modernismo também argumentou contra a possibilidade de epistemologia.

A teoria do coerentismo naturalista de Evers e Lakomski (2012) busca mesclar pontos das abordagens positivista e subjetivista. Entende-se que há um mundo real independente da teoria, e o trabalho da teoria é aproximar nossas representações do real. Para isso sugerem critérios para considerar a coerência de uma teoria, de forma a justificá-la. A neurociência tem grande papel para compreender como o cérebro representa o conhecimento, de forma que a questão da separação entre teoria e prática é empírica. Para os autores, todo conhecimento deve ser justificado pelo apelo a critérios coerentes de justificação da teoria. Da mesma maneira que a epistemologia influencia o conteúdo e estrutura das teorias administrativas, para os autores,

²⁵ “[...] background of basic power relationships, the class structure, social inequality and legitimizing ideologies”

²⁶ “[...] anti-foundationalist, that is, claiming that knowledge has no foundations, and anti-representationalist, that is claiming that our theories do not represent the world, it is also anti-essentialist, denying that things have an essential nature”.

as regras de justificação das teorias também a influenciam. Entende-se que a ciência da administração tem coerência com as ciências naturais, de modo que a administração educacional deve se utilizar dos seus conhecimentos para compreender a subjetividade humana. Em particular, os autores acreditam que a ciência cognitiva, em especial a neurociência, pode criar modelos de tomadas de decisão, de aprendizagem, de representação do conhecimento e sobre o papel das emoções.

Para Oplatka (2009), a educação esteve no holofote das políticas públicas nos países anglo-saxônicos na década de 1990. Diversos governos adotaram políticas que reforçaram o *accountability* e buscavam aprimorar os resultados escolares dos estudantes. Assim, o campo da administração educacional passou a focar os impactos das políticas na prática, a liderança educacional, eficácia de programas de formação de diretores e a qualidade das pesquisas. Como o autor afirmou: “As novas políticas governamentais levaram a ênfase à utilidade prática da pesquisa e sua qualidade, e particularmente àquela relacionada à liderança, a nova promessa de uma educação efetiva na era da prestação de contas e de escolas ostensivamente organizadas” (p. 19)²⁷. Entretanto, segundo o autor, esse período da administração educacional trouxe à luz algumas deficiências da teoria e pesquisa na área.

Os estudiosos reconheceram o fracasso da teoria em melhorar o ensino e a prática da administração educacional (Owens e Shakeshaft, 1992), e a pequena contribuição de visões dominantes para a nossa compreensão de como as escolas funcionam (Maddock, 1994; Willower, 1996). Embora esses e outros fatores relacionados, indicados em anos passados, inspirassem uma sensação de *déjà vu*, não foi encontrada uma escrita cuidadosa que sugerisse maneiras de lidar com essas fraquezas (OPLATKA, 2009, p. 22)²⁸.

A inauguração de um novo milênio não significou maiores mudanças no campo da administração educacional. A crítica ao excessivo pluralismo teórico denunciou um campo fragmentado, desintegrado e incipiente (OPLATKA, 2009; EACOTT, 2017). A fragilidade do conhecimento do campo se tornou novamente tema de discussão, mas agora com novos olhares. Oplatka (2009) apontou questões como preocupação com a forma e qualidade da pesquisa no campo, escassa referência à filosofia da ciência, alta proporção de trabalhos não empíricos e

²⁷ “The new governmental policies led to an emphasis on the practical utility of research and its quality, and particularly on that concerned with leadership, the new promise for effective schooling in the era of accountability and ostensibly tightly organized schools”.

²⁸ “Scholars acknowledged the failure of theory to improve the teaching and practice of EA (Owens and Shakeshaft, 1992), and the minor contribution of dominant views to our understanding of how schools operate (Maddock, 1994; Willower, 1996). Even though these and related factors indicated in years gone by inspired a sense of *déjà vu*, no thoughtful writing was found to suggest ways to handle these weaknesses”

uma excessiva polarização de métodos de pesquisa qualitativos. O autor destacou a lacuna de sínteses de pesquisas, estudos longitudinais, estudos quantitativos robustos e o uso de métodos quali-quantitativos.

Em sua revisão histórica e epistemológica sobre o campo da administração educacional, Oplatka (2009) concluiu que o campo tem se reciclado ao longo das últimas cinco décadas, com debates sobre ideias e suposições semelhantes. Além disso, o autor afirmou que essa forma de reciclagem reflete uma imaturidade do campo e sua dependência em elementos ambientais (como políticas públicas e períodos de turbulência social) para que ocorram mudanças. Para o autor, o campo necessita de um “amplo acordo geral sobre seu conteúdo principal e propósitos centrais, que por sua vez delimitam suas fronteiras intelectuais e epistemológicas e acentuam sua distinção em relação a outros campos de estudo” (OPLATKA, 2009, p. 27)²⁹

Para Eacott (2017), a pluralidade do campo não é uma fraqueza, mas um de seus pontos fortes. Entretanto, há problemas de diálogos e debates entre visões diferentes. Para o autor, o campo caracteriza-se por diversos monólogos em paralelo, de forma que o campo e as teorias concorrentes não se desenvolvem. A ideia do autor para superar tal problema, além de ampliar oportunidades para ocorrer tais debates, é para que os pesquisadores clarifiquem seus fundamentos epistemológicos preliminarmente às discussões; isto é, mostrar de onde suas ideias partem, onde elas se encontram e para onde se está indo.

Park (2015) compreende que a maior fragmentação no campo se dá pela dicotomia entre os pesquisadores orientados à teoria e os orientados à prática. O primeiro incorpora paradigmas, realiza análises *a priori*, e tende a ser mais multidisciplinar e categórico; aqui se enquadram autores como Greenfield, Hodgkinson e Ever e Lakomski. Os que se orientam pela prática são maioria e têm finalidades pragmáticas, isto é, o resultado prático é o seu objetivo e relevância. O autor entende que “as divergências sobre a epistemologia não causam danos, mas o enriquecem ao propor caminhos alternativos. Essa variação epistemológica no campo é tanto um ativo quanto uma necessidade” (PARK, 2015, p. 362)³⁰. O autor sugere o uso de uma teoria de reconhecimento epistemológico (baseada na fenomenologia de Hegel) como uma abordagem temática pelos pesquisadores, de forma a facilitar uma análise crítica dos diversos subdomínios da administração educacional.

²⁹ “[...] widespread general agreement over its core contents and central purposes, which in turn demarcate its intellectual and epistemological borders and sharpen its distinctiveness in relation to other fields of study”.

³⁰ “[...] disagreements over epistemology do not inflict damage but enrich it by proposing alternative pathways. This epistemological variation in the field is both an asset and a necessity”

A administração educacional como um campo acadêmico de pesquisa, desde seu início, tomou por referência o conhecimento de outras áreas. Do seu começo, em que se baseava principalmente em relatos de experiência de professores que ensinavam outros profissionais sobre a prática da administração na educação, com a influência do paradigma da ciência vigente – que era o positivista – e com o impacto da psicologia behaviorista, da Escola Clássica de Administração e da Teoria dos Sistemas, o campo tornou para a busca de um conhecimento tido como científico. Isto ocorreu na tentativa de encontrar teorias que explicassem e que conseguissem prever o comportamento dos indivíduos e organizações. Ao não atingir tais expectativas e num contexto social turbulento, começou a se diversificar; isto é, não somente a administração educacional, mas as diversas áreas das ciências sociais viram um maior desenvolvimento e pluralidade teórica e metodológica. Tal efervescência conceitual dos outros campos acadêmicos apoiou a profusão de perspectivas no campo da administração educacional. Se essa pluralidade teórica e de visões pode ser vista como um problema, como uma excessiva fragmentação e atomização, também pode ser enxergada como uma oportunidade para o avançar das fronteiras da ciência. Nesse sentido, esta foi a intenção desta seção: ter uma compreensão histórica do desenvolvimento do campo acadêmico da administração educacional, particularmente nos países anglo-saxônicos, onde se concentram a maior parte da literatura.

Na subseção seguinte, foi realizado um raciocínio semelhante para o cenário brasileiro. Além disso, para melhor compreender as relações entre as origens do campo e a produção acadêmica nacional, foram destacados os nomes proponentes da área e suas influências.

2.1.3 Administração educacional no Brasil

Nesta seção buscou-se compreender o movimento teórico da administração educacional no Brasil a partir do século XX. Para isso foram destacados autores e obras relevantes no cenário nacional, analisando-se seus referenciais teóricos. Foi realizada uma análise do campo ao longo do tempo e os quadros teóricos foram discutidos frente às discussões anteriores.

O campo teórico da administração educacional começou a se formar a partir década de 1930 (ZUNG, 1984; SANDER, 2007; SOUZA, 2007; DRABACH, 2009). A prática administrativa existia na execução cotidiana dos professores, mas, sem uma infraestrutura e sistema administrativo do Estado, o desenvolvimento do corpo teórico demorou a se consolidar.

Segundo Sander (2007), até a década de 1930 ainda não havia um campo de pesquisa consolidado. O que havia de publicações, durante o período colonial e na Primeira República,

eram “levantamentos e relatórios de caráter descritivo, normativo, legalista e de reduzida sistematização” (SANDER, 2007, p. 424). Tinham como referência a tradição do direito administrativo, de caráter normativo e pensamento dedutivo. Além disso, o autor afirmou:

O cristianismo reiterou a força normativa e a lógica dedutiva do enfoque jurídico. A filosofia positivista deixou sua marca com a introdução da metodologia empírica e dos modelos normativos de gestão da educação. Ou seja, os estudos e publicações educacionais do período colonial refletem a influência simultânea da filosofia escolástica, do racionalismo positivista e do formalismo legal na organização e administração da educação brasileira (SANDER, 2007, p.425).

Souza (2007) definiu dois momentos de desenvolvimento do campo: o período clássico (de 1930 a 1980) e período de crítica ao clássico (a partir dos anos de 1980). Dos clássicos citou-se Antônio Carneiro Leão (1939), José Querino Ribeiro (1938 e 1952), Anísio Teixeira (1961 e 1968), Lourenço Filho (1963) e Benno Sander (1981), sendo que este último representou um momento de transição, mediando os dois períodos. Dos críticos aos clássicos, o autor citou Arroyo (1979), Félix (1984) e Paro (1988).

Segundo Zung (1984), a partir da década de 1930, surgiram os primeiros trabalhos do campo e estes tomaram como referência as ideias das teorias gerais da administração, o que na época referia-se à Escola Clássica da Administração, em especial os escritos de Taylor e de Fayol. A autora citou o trabalho de Querino Ribeiro de 1938, “Fayolismo na administração das escolas públicas”, como pioneiro na área. Da administração clássica, os autores brasileiros começaram a tomar os estudos da Escola das Relações Humanas e dos comportamentalistas como referência. Nessa linha, Zung (1984) citou o trabalho de Lourenço Filho (2007), publicado em 1963. Em seguida, começaram a se desenvolver os estudos sob a perspectiva da Teoria dos Sistemas, mudando o enfoque para tratar a escola como um sistema aberto; Zung (1984) citou o trabalho de Alonso (1976) como exemplo de adesão à teoria sistêmica. Analisando tanto o campo internacional quanto o nacional, a autora afirmou que a origem das teorias de administração educacional estaria “vinculada ao próprio desenvolvimento da teoria geral de administração, cuja origem e evolução [...] repousa na necessidade de controle trazida pelas novas relações sociais inauguradas pelo advento do capitalismo industrial” (ZUNG, 1984, p. 41).

O campo da administração educacional começou a se formar no início do século XX, preocupado com a necessidade de maior cientifização da educação e maior amplitude de oferta educacional. A sociedade brasileira vinha desenvolvendo sua base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, de forma que o analfabetismo e a falta de instrução se tornaram

um problema e à educação foi atribuindo-se mais importância na sociedade. Segundo Drabach (2013, p. 43), “o movimento reformista que tomava corpo nas décadas de 1910 e 1920 superestimava as possibilidades de intervenção do processo educativo, de tal forma que nele eram depositadas as soluções para os problemas sociais, econômicos e políticos do país”.

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pela crise do modelo agrário-comercial estabelecido no país, de modo que teve início uma estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista baseado na industrialização. Com as novas forças sociais que emergiam das mudanças econômicas, observou-se a consolidação da burguesia industrial e o operariado. Além disso, houve no período, uma grande movimentação social, política e intelectual como caracterizada pela Semana da Arte Moderna, greves trabalhistas, revoltas militares e, na educação, um entusiasmo em relação às suas possibilidades.

A educação tradicional daquele período já não se encontrava em consonância com as ideias de desenvolvimento do país e, assim, os ideais progressistas de educação expressaram-se no movimento da Escola Nova e no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, que marcaram um novo momento da administração da educação. As finalidades da educação não se restringiriam à sala de aula, mas para toda uma vida em sociedade. Com um espírito científico, para o Manifesto, a educação seria pública, única, laica, gratuita e obrigatória; nesse movimento, a educação foi concebida como um direito de todos. De ideário liberal, ressaltaram-se aspectos como “igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a noção de escola ativa; [...] distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho” (DIAS, 2015, p. 56).

Somou-se a esse cenário a Constituição de 1934 que pela primeira vez dedicou um capítulo exclusivo à educação e criou – também pela primeira vez – uma vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação, estabelecendo que a União aplique nunca menos de 10% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ao menos 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Nesse momento, a educação vinculou-se, pelas concepções liberais, ao progresso do país; e, com o aumento da complexidade da organização da educação, sua administração tornou-se assunto de interesse. Desta forma a escolarização e a administração da educação se fizeram prementes às necessidades e expectativas da sociedade.

Segundo Sander (2007), o campo acadêmico brasileiro se desenvolveu

[...] à luz dos desenvolvimentos teóricos e trabalhos empíricos de administração pública e empresarial [...] Nossos pesquisadores e estudiosos de administração pública e educacional da época recorreram a Fayol (1916)

na França, a Taylor (1916) nos Estados Unidos, a Gulick & Urwick (1937) na Inglaterra e a Weber (1947) na Alemanha. São esses autores, além de alguns pensadores americanos de vanguarda, como Dewey (1916) e James (1997) e alguns especialistas pioneiros de administração educacional, como Cubberley (1931), Sears (1950) e Moehlman (1951), que influenciaram os estudiosos brasileiros de administração escolar desse período, como Anísio Teixeira (1935; 1956; 1964), Querino Ribeiro (1938; 1952), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1963) (SANDER, 2007, p. 425).

Observa-se nessas referências autores como Fayol e Taylor, proponentes da Escola Clássica de Administração, Weber com sua teoria da burocracia e Gulick e Urwick que se basearam em Fayol para escrever sobre administração pública e sobre a ciência da administração; além de autores como Sears e Moehlman que foram representantes do *New Movement*.

Até a década de 1950, no campo da administração da educação, destacaram-se os escritos de Teixeira (1936), Querino Ribeiro (1938) e Carneiro Leão (1939). Segundo Drabach (2009, p. 20), o texto de Anísio Teixeira, *Educação para a Democracia: introdução à administração escolar* (1936), “se constitui em grande parte do relatório de sua atuação na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, no período de 1931 a 1935”.

O título da obra de Querino Ribeiro, “Fayolismo na administração das escolas públicas” (1938) já indica o referencial teórico em que estava inserido. A preocupação do autor residia no aumento da complexidade do sistema de ensino e na capacidade do Estado em propor e assegurar tal sistema. Daí seu foco na eficiência e eficácia das ações administrativas em conformidade com os recursos disponíveis. O livro conceituou o que era administração, empresa e as ideias – na época modernas – de Taylor, Fayol e Ford; destas, entendeu que o ideário de Fayol seria o mais adequado para as escolas. Assim, o autor considerou que, por conta da necessidade de rendimento e a própria forma de organização, a escola deveria ser considerada como uma empresa do Estado e, logo, necessitava de maior racionalização dos processos administrativos. Para isso, o autor analisou os 14 princípios de Fayol frente a organização da escola pública (CALDERÓN; FEDRE, 2016).

Para Calderón e Fedre (2016, p. 588), ao analisar essa obra de Querino Ribeiro,

Destaca-se seu caráter pioneiro e paradigmático dentro das abordagens empírico-rationais, objetivistas, pautadas no paradigma do consenso, hoje em voga, evidenciando que o cerne de suas preocupações teóricas radica na busca da eficiência dos serviços oferecidos pelo Estado, com destaque para as estratégias de separação entre quem pensa e quem executa e o controle do trabalho dos docentes e dos administradores, para evitar, usando as palavras dele, a negligência, a sabotagem e o comodismo e para que se atinjam os objetivos educacionais, preocupações estas, que também são,

coincidentalmente, preocupações das políticas meritocráticas e de responsabilização.

Carneiro Leão (1939) também tomou como referência os princípios administrativos de Fayol, de forma que a administração da educação seria um caso da administração geral. O autor apresentou uma organização de um sistema de ensino, com ênfase na hierarquia de funções e destaque para o diretor como figura central. Este seria um educador com conhecimentos e funções mais amplas; mas, antes mesmo de dirigente da escola, o diretor seria um representante oficial do Estado, devendo defender políticas públicas mais amplas (DRABACH, 2009; DRABACH, 2013; SOUZA, 2007; 2017).

Observa-se que tanto a obra de Carneiro Leão (1939) quanto a de Querino Ribeiro (1938) tomaram como referência autores da Escola Clássica da Administração, em especial os princípios administrativos de Fayol. Segundo Zung (1984), com o desenvolvimento da teoria administrativa geral, com o advento da Escola das Relações Humanas e os contributos da psicologia comportamental, o campo começou a se preocupar com a construção de uma teoria da administração da educação. Assim, destacaram-se os estudos de Querino Ribeiro (1952), Lourenço Filho (1963) e Anísio Teixeira (1961 e 1968). Entretanto, Souza (2017) ressalta que o pensamento de Anísio Teixeira se diferencia dos outros pensadores do período clássico, de modo que “não pode ser comparado de maneira linear aos demais autores deste período da AE [administração educacional] no Brasil, porque sua produção ultrapassa no tempo, no conteúdo e na abordagem deste conteúdo, os rumos apontados pelos estudos anteriormente mencionados” (SOUZA, 2017, p. 5).

A obra “Ensaio de uma teoria da administração escolar” (1952) de Querino Ribeiro buscava delimitar o campo de estudo e elaborar uma teoria de Administração Escolar com contribuições científicas de diversas áreas. Para o autor, a administração escolar seria uma das aplicações da administração geral e subordinava-se à uma filosofia e uma política de educação. A filosofia referia-se aos princípios e aos fins da educação; e a política aos meios e modos de como alcançar tais fins (DRABACH, 2009; DRABACH, 2013; SOUZA, 2007; 2017; RIBEIRO, 2007; PARO, 2007).

Nesse sentido, Querino Ribeiro (1968, p. 31) afirmou que:

Administração é meio e não fim em si mesma [...] Administração é, principalmente, um instrumento de que se valem os grupos humanos para alcançar fins propostos pela sua filosofia de vida, através de uma política de ação. Por outras palavras: filosofia e política de ação constituem pressupostos

que se estabelecem antes, acima e fora da área administrativa e dentro da área mais geral e superior da direção do empreendimento.

Assim como em sua obra de 1938, a adoção dos elementos científicos da teoria geral da administração residia na crescente complexidade do sistema educacional e a decorrente preocupação em tornar mais científico e ampliar a oferta da educação, isto é, “a preocupação com a eficiência e a economia escolares não deixa de ser, à época, uma preocupação com a ampliação do direito à educação” (SOUZA, 2017, p.5).

É interessante observar que essa obra adota um referencial provindo da administração pública e de empresas, mas que sua preocupação era a educação e a realização do pedagógico. A administração escolar estaria a serviço da educação, como pressuposta pela filosofia e política da educação a que faz referência. Este ponto é de suma importância, pois é isso que diferencia sua concepção de administração escolar dos referenciais de administração de empresas: a administração seria essencialmente interessada, isto é, não poderia ser neutra pois subordina-se a uma filosofia e política. A escola seria compreendida como um estabelecimento da grande empresa educacional do Estado no sentido de ser um empreendimento de interesse público de forma que

A escola é grande empresa enquanto visa atender clientela de milhões; reúne grupos de trabalhadores que somam centenas de milhares; exige financiamentos astronômicos; exige “produção em massa”, “alta produtividade” para atender às mais variadas exigências do “mercado social”, com o qual tem irrevogáveis compromissos de fornecimento, a tempo, à hora, em quantidades e qualidades que exigem técnicas aperfeiçoadas e complexas. São estas características da escola moderna que lhe impõem a problemática da Administração. Na administração da grande empresa escolar o objetivo direto é o trabalhador, a estrutura, o financiamento, tudo, é claro, a serviço do educando que, sem embargo no caso, coloca-se como objeto indireto (RIBEIRO, 1968, p. 27-28).

Assim, para Paro (2007), as construções teóricas de Querino Ribeiro podem ser utilizadas “tanto pelos conservadores quanto pelos progressistas; e isso parece um paradoxo. Já quero dizer de antemão que isso que parece um paradoxo é um aspecto altamente positivo de uma obra, porque isso é próprio dos clássicos” (PARO, 2007, p.563).

Seguindo a linha de Carneiro Leão e Querino Ribeiro, Lourenço Filho (2007) se preocupou com a crescente complexidade do sistema educacional e a necessidade de maior rigor científico em sua administração e organização para se obter mais eficiência em suas ações. Nesse sentido, o autor afirmou que “como seja cada sociedade, assim serão suas escolas” (2007, p. 27); tinha em mente a demanda por educação que ocorria em decorrência da industrialização

e urbanização, o que representava uma nova forma de organização da escola. Da escola rural, tradicionalista, a escola urbana passou a obedecer a “formas institucionalizadas mais amplas, não só estabelecidas pelos costumes, mas por leis e regulamentos” (2007, p. 27).

Ao compreender que as teorias clássicas – de Taylor e Fayol – não eram suficientes para os problemas educacionais, o autor buscou novas teorias. Assim, Lourenço Filho (2007) acompanhou o desenvolvimento das teorias administrativas e agregou as ideias da Escola das Relações Humanas, psicologia comportamentalista e a teoria da burocracia de Weber às suas concepções de administração e organização da educação. Nesse sentido, o autor ampliou a análise da estrutura organizacional; passou a integrar as compreensões dos aspectos formais com os informais. O autor também destacou uma estrutura hierárquica e suas funções na escola, de forma que os processos e atividades administrativas deveriam levar em conta as relações humanas para se obter o comportamento desejado dos sujeitos. Segundo Ribeiro (2007, p. 22),

No estudo da escola como organização, Lourenço Filho destaca a necessidade do planejamento, da estrutura burocrática e do controle da dinâmica organizacional como pressuposto de seu bom funcionamento. Destaca também a influência da estrutura da sociedade sobre a organização escolar, introduzindo a utilização da teoria de sistemas como instrumento analítico para o estudo da organização e da administração escolar.

Dentre a vasta obra e contribuições à educação brasileira de Anísio Teixeira, foram escolhidos sua fala de abertura no I Simpósio Brasileiro de Administração Escola, “Que é administração escolar?” (1961) e um artigo publicado pela ANPAE, “Natureza e função da administração escolar” (1968). A preocupação era semelhante à dos outros pensadores da época, a necessidade de se ampliar a oferta educacional e os problemas disso decorrentes. Entretanto, seu raciocínio difere dos demais, partindo de um referencial fundado em sua experiência como professor e administrador na educação e já crítico da aplicação dos princípios da administração de empresas na escola.

Teixeira (1961) partiu de dois pressupostos sobre a administração: ela como uma forma de mediação, como se observa na passagem, o “administrador é homem que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados” (1961, p.1); e que o administrador não se prepara, ele se faz administrador, “a função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência” (1961, p. 1). Dessa forma, ele diferenciou os dois tipos de administração, a mecânica, de fábrica, e a humana, de escolas e hospitais. A primeira teria sua essência no planejamento, no ajuste dos processos, matérias-primas e mão-de-obra à concepção de um

produto final; aqui a estrutura do negócio se encontrava nas funções técnicas do administrador, que se tornaria mister. Na administração escolar e hospitalar, a função essencial seria a execução do profissional que está na ponta da linha de produção; isto é, o elemento mais importante não era o administrador, mas o professor. Nesse sentido, a incumbência da administração seria prover as melhores condições possíveis para que o professor exerça seu trabalho, e o administrador se tornaria um “auxiliar de pessoas supremamente competentes” (1961, p.2). Assim, o autor afirmou:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) [...] o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado*; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado (TEIXEIRA, 1968, p.15, grifos do autor).

Da maior complexidade da educação, o autor observou que a formação do professor se deteriorou em decorrência da expansão da oferta educacional, o que impediu uma alta seleção dos educadores e levou a “buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas” (1961, p.2) para atender a demanda que surgia. É dessa observação que o autor identificou a necessidade de existência do administrador escolar: se antes o professor bem competente conseguia dar conta de realizar todas as funções escolares, com as mudanças ocorridas nas escolas e na formação do magistério, passou-se a necessitar de alguém para auxiliar o trabalho dos professores. Assim, compreendendo que “Há no ensino, na função de ensinar, em gérmen, sempre ação administrativa” (1968, p.14), o autor teorizou a administração escolar com base na escola e do trabalho do professor:

[...] três grandes funções que vão passar para a Administração. A função de administrar propriamente a classe; a função de planejar os trabalhos e a função de orientar o ensino. Se o professor fôr sumamente competente, a Administração fica sumamente insignificante [...] Quanto mais imperfeito fôr o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração (TEIXEIRA, 1961, p.2).

Dessas três funções derivam as três grandes especialidades da administração escolar: “o administrador da escola, o supervisor do ensino e o orientador dos alunos” (1961, p.2). Para o autor, essas seriam carreiras de pós-graduação, pois “Sòmente o educador ou o professor pode fazer administração escolar. Administração de ensino ou de escola [...] [é] opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho” (1968, p.14).

Por fim, Anísio Teixeira deixou claro a natureza e função da administração escolar:

[...] função que somente pode ser exercida por educadores e que é intrinsecamente de subordinação e não de comando da obra de educação que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno, os dois fatores realmente determinantes da sua eficiência [...] O administrador escolar não é um capitão mas um mediador-inovador [...] a tentar coordenar e melhorar um trabalho de equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que êle próprio pelo produto final da escola ou do ensino. Se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, êsse é o caso do administrador escolar (TEIXEIRA, 1968, p. 17).

O trabalho de Myrtes Alonso, “O papel do diretor na administração escolar” (1976), já se inseriu em outro momento da história brasileira; foi escrito durante a ditadura militar, mas ainda num período de expansão da oferta educacional e com uma urgência de mão-de-obra qualificada para o mercado. A autora foi aluna de Querino Ribeiro e realizou um mestrado nos Estados Unidos em 1964 (ARF, 2007). Sua formação serve de indício do caminho teórico que trilhou; para Zung (1984), o trabalho de Alonso (1976) expressou e seguiu a linha de autores americanos como Griffiths e Halpin, entre outros, que são autores proponentes do *New Movement*. Desta forma, a autora preferiu um enfoque mais teórico em suas abordagens e compreendeu que a administração escolar deriva da administração geral; ao analisar as escolas da administração, Alonso (1976) optou pelas concepções da Teoria dos Sistemas (ARF, 2007; SOUZA, 2007). Segundo Souza (2007, p. 53) a tese de sua obra seria que “o papel do diretor na escola não é de desenvolver um trabalho técnico-pedagógico, mas é sim uma tarefa administrativa”.

O final dos anos de 1970 e começo de 1980 foi um período de efervescência política, social e intelectual no Brasil, caracterizado pela eclosão e intervenções da sociedade civil, em seus movimentos em favor da democracia e educação pública. Foi nesse contexto que o campo da administração educacional se inseriu e participou, e que refletiu os debates entre as concepções dos teóricos clássicos com as dos novos pensadores fundamentados em teorias críticas.

Benno Sander em seu livro “Administração da Educação no Brasil: a produção do conhecimento” (1981) e em seu artigo “Consenso e conflito na administração da educação” (1983) analisou a produção acadêmica do campo e observou o início dessa mudança. Segundo Souza (2017, p. 6) o autor buscou “mediar as posições entre o pensamento dos primeiros autores do campo com as críticas do movimento que era então nascente”.

Sander (1983), entendeu que “a pedagogia do consenso, como proposta educacional liberal, sintetiza o conhecimento e a experiência acumulados historicamente pela sociedade ocidental” (SANDER, 1983, p. 14). Segundo o autor, esta pedagogia do consenso fez referência à teoria dos sistemas aplicada à educação. Por uma orientação funcionalista, compreendeu-se o sistema educacional como um “conjunto orgânico de elementos interdependentes que tem por objetivo proporcionar educação” (p. 15), de forma que a escola, como sistema, teria suas dimensões internas, externas, individuais e institucionais equacionadas para se apreender seu funcionamento. Assim, por essa perspectiva, observava-se a administração da integração, que tinha como aspectos centrais a estabilidade e o controle, de modo que “busca a ordem, o equilíbrio, a harmonia, enfim, a integração das dimensões do sistema educacional em função dos objetivos educacionais da sociedade” (p. 20).

Em contraposição à pedagogia do consenso, Sander (1983) apresentou a pedagogia do conflito, que tomou como princípios os ideais filosóficos e políticos de Friedrich Engels e Karl Marx. Como exemplo de teóricos nessa linha, o autor citou Bourdieu e Passeron, Althusser e Gramsci, além de Ivan Illich e Paulo Freire na América Latina. A pedagogia do conflito era crítica da teoria educacional das sociedades capitalistas e enfatizou a problemática política; destacou o papel do poder e da contradição; e utilizou-se do método dialético. Nesse sentido, Sander (1983, p. 29) afirmou que, “Se a administração da integração está em função da manutenção do status quo e da reprodução educacional e social, a administração do conflito está em função da libertação e da transformação social”. Entretanto, o autor afirmou que ainda não existia um campo teórico consolidado da administração do conflito, somente havia a “enunciação de uma proposta administrativa de uma pedagogia voltada para a transformação social” (1983, p. 31).

Sander (1983, p.31) resumiu essas concepções:

A pedagogia do consenso visa a manter e aperfeiçoar o sistema social através da socialização dos participantes do sistema educacional e sua integração funcional à sociedade. [...] A pedagogia do conflito visa a transformar a realidade mediante a conscientização do ser humano e a compreensão crítica da sociedade. [...] Para ambos os pólos teóricos, a administração da educação desempenha um papel mediador entre os elementos que integram o sistema educacional e entre este e as instituições sociais. [...] Este pressuposto sugere que a natureza da mediação na administração da educação está em função da orientação político-pedagógica do sistema educacional. Em outras palavras, a mediação administrativa não é um processo neutro; ao contrário, ela implica uma definição filosófica em função da natureza do sistema educacional e de seus objetivos sociais.

O período compreendido pelas décadas de 1970 a 1990 foi marcado por um contexto social turbulento. O campo da administração educacional, em consonância com a sociedade civil, evidenciou um movimento politizado, em prol da democracia e de crítica ao paradigma vigente. Além disso, se desenvolvia nos países europeus a nova sociologia da educação e as ideias da sociologia da reprodução, de modo que as críticas dos anos de 1960 representadas pelo reprodutivismo evoluíram “para uma vertente crítica não reprodutivista, por meio das contribuições de autores que introduzem uma perspectiva menos imobilista, valendo-se das contribuições de Marx, Gramsci e outros” (RUSSO, 2004, p. 31). Assim, observou-se um crescente movimento que contrapunha os fundamentos dos teóricos clássicos. Segundo Souza (2007), os trabalhos de Maurício Tragtemberg na década de 1970 foram de grande importância nesse movimento ao realizar a denúncia das características ideológicas da teoria geral da administração. Nessa linha, Arroyo (1979) fez uma análise por tais prismas apontando a despolitização da administração da educação representada pela sua suposta racionalização, de modo que favoreciam a manutenção e reprodução das desigualdades sociais e escolares; como contraponto, o autor tinha a participação da comunidade escolar como forma de recuperar o sentido social da escola. Para Souza (2007, p. 66) este artigo era “tido como talvez o inspirador para todo o desenvolvimento da crítica na área que se seguiu”.

De forma semelhante ao cenário internacional do campo, como referenciado na subseção anterior, Pereira e Andrade (2005, p. 1397), analisaram que nesse período também houve um “aumento da oferta e demanda por artigos especializados, decorrência do incremento na produção acadêmica e nas pesquisas realizadas nos, então em consolidação, programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras”. Dessa maneira, o número de revistas acadêmicas educacionais também cresceu, ampliando a pluralidade de referenciais e fundamentos teóricos e metodológicos nas produções.

Desse período, destacaram-se as críticas aos autores clássicos, caracterizada pela politização da administração educacional. Se na concepção anterior a racionalidade técnico-científica do paradigma positivista e funcionalista compreendia a administração como neutra e objetiva, como leis da natureza, o movimento do campo foi no sentido de desconstrução de tais concepções. Ademais, o escopo de análise ampliou-se, de forma que as perspectivas tradicionais de administração não eram mais suficientes para explicar fenômenos que estavam, então, no centro das atenções, isto é, “fenômenos do poder, da ideologia, da mudança e das contradições e disputas que caracterizam os atos e fatos educacionais no contexto da sociedade contemporânea” (SANDER, 2009, p. 72). Pereira e Andrade (2005, p. 1404) citaram cinco artigos de grande importância pelo “deslocamento de toda a discussão teórica para o âmbito

conceitual socio-histórico, seguramente de inspiração marxista”, sendo eles Sander (1983), Arroyo (1983), Wittmann (1983), Frigotto (1984) e Cury (1985). O que esses artigos tinham em comum era a centralização da administração da educação como um ato político e social em detrimento do entendimento dela como um processo tecnocrático e neutro de tomada de decisão. Como Sander (2009, p. 73) afirmou, o período da década de 1980 no Brasil, “acompanha historicamente o surgimento de inúmeros paradigmas conceituais e modelos analíticos, de variadas orientações intelectuais, no contexto internacional”.

Os estudos críticos trabalharam em defesa da escola pública e de sua função social, compreendida no sentido de ser necessária para uma transformação social e para a construção da democracia. Souza (2007) destacou, além do artigo de Arroyo (1979), os estudos de Gonçalves (1980), Félix (1984), Zung (1984) e Paro (1988) como proeminentes desse movimento crítico. Segundo o autor, os trabalhos dos anos de 1980 têm alguns aspectos em comum:

a) estão todos voltados à crítica aos modelos de organização e gestão das escolas até então dominantes na literatura especializada e na prática escolar e educacional. b) são todos trabalhos com perfil teórico, ou de análise de produção teórica, são aquilo que Ribbins & Gunter (2002) denominam de estudos conceituais, não havendo, em nenhum desses casos, articulação com pesquisas empíricas que tomassem a escola e a sua gestão como objeto de estudos; c) há um pressuposto para esses trabalhos: a administração escolar como aplicação da administração científica nas escolas contribui para a manutenção das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade; d) os instrumentos e processos da gestão escolar, como estavam sendo tratados pelos autores clássicos e como eram entendidos na organização prática das escolas, na visão desses autores críticos, são fenômenos essencialmente tecnocráticos, assim como o perfil do dirigente escolar, reconhecido por esses autores como de um gerente em uma empresa produtiva, cuja tarefa era de garantir a produtividade, de um lado, ou, mais comumente, o controle dos trabalhadores da educação (SOUZA, 2007, p. 94).

De forma semelhante às críticas de Greenfield (2005) na década de 1970, Zung (1984), ao explicar que a administração educacional tem sua gênese na teoria geral da administração, apontou a naturalização da divisão social do trabalho que as TGA ajudaram a justificar; isto é, “As idéias passam a explicar as relações sociais na organização em lugar de permitir que se perceba que tais relações só se explicam pela natureza do processo produtivo que a gerou” (ZUNG, 1984, p. 43). É nesse sentido que a autora compreendeu que as TGA, ao ocultar a origem de tais divisões e explicar a realidade concreta de forma coerente, tinham caráter de ideologia, pois “o imaginário, as idéias sobre o real são tomadas como o próprio real” (ZUNG, 1984, p. 43).

A linha crítica, a perspectiva da democracia na administração escolar e a participação como estratégia política-pedagógica, consolidadas na Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), tornaram-se a linha de pesquisa com o maior número de estudos no campo da administração da educação brasileira (SANDER, 2009). Nesse sentido, Sander (2009, p. 74) explicou que o “pensamento crítico, a participação coletiva, a postura dialógica e o compromisso democrático são elementos definidores do movimento antropossociopolítico contemporâneo que se observa em numerosas obras individuais e coletivas de gestão educacional da atualidade”.

Com tais críticas e perspectivas dos pesquisadores das décadas de 1980 e 1990, têm-se com maior clareza a disputa paradigmática que ocorreu no campo. De uma fundamentação teórica baseada nas teorias gerais de administração, de pressupostos como a equivalência entre administração de uma escola e de uma empresa, a universalidade de princípios e métodos de administração e de sua neutralidade; o campo tornou para a busca da administração educacional interessada, política e transformadora. No período em questão e até os dias de hoje, a pauta era especialmente a construção da democracia e a sua gestão característica; o tema da democratização da gestão é dominante nos estudos da área desde a década de 1990 (WITTMANN; GRACINDO, 2001; SOUZA, 2019).

No período dos autores clássicos, com a exceção de Anísio Teixeira, a presença de conceitos e princípios das teorias de administração era clara. O caráter normativo, técnico e neutro, os princípios administrativos de Fayol, a divisão e organização eficiente do trabalho e a hierarquização com centralidade na figura do diretor gestor, são aspectos presentes em diversas obras apresentadas. Tais conceitos da administração de empresas eram a referência do que constituíam bons exemplos organizacionais, isto é, na posição do liberalismo progressista da época adotada por diversos estudiosos, a expansão e crescimento das indústrias e empresas representavam arquétipos de sucesso, tanto em sua administração quanto pelo que ofereciam ao progresso do país. Além disso, é de se questionar as referências da época em relação às organizações produtivas, pois a escola era compreendida por vários desses autores como uma; não havia uma forma de organização da escola urbana consolidada e a rural era tida como ultrapassada. Assim, num período em que concepções liberais estavam em evidência, o desenvolvimento científico, industrial e o progresso do país caminhavam juntos; além disso, o sistema educacional estatal e a administração educacional começavam a se formar e chamar atenção da sociedade e da academia. Dessa maneira, não é de surpreender que a maioria desses pesquisadores tomou como referência conceitos da administração geral, uma vez que

representavam ideias de progresso e avanço científico e eram únicos no sentido de que não havia concorrentes.

Do parágrafo anterior, fica a ressalva do pensamento de Anísio Teixeira (1961, 1968), que concebeu um raciocínio da administração educacional em sentido diferente de seus contemporâneos. Ao invés de considerar a aplicação da administração na educação, o autor conseguiu partir da educação para pensar onde estão os atos administrativos na ação pedagógica, de forma que seria daí que se pode pensar o desenvolvimento da administração educacional. Além disso, em sua compreensão, o diretor era um auxiliar da figura central da escola, o professor.

Não se compreende esse início do desenvolvimento da administração educacional como um movimento da forma que foi o *New Movement* nos países anglo-saxônicos, pois não havia um corpo teórico e acadêmico consolidado no Brasil. Entretanto, em ambos os cenários, o campo buscava maior profissionalização e “cientificidade” em sua diligência. Ademais, dentre as semelhanças entre os campos – os princípios positivistas e funcionalistas, o caráter normativo, a tentativa de construir um quadro teórico próprio da disciplina e a compreensão da escola como uma empresa – há de se destacar que os estudiosos brasileiros tiveram como referência autores americanos do *New Movement*, que eram pioneiros do campo à época. Sobre o campo acadêmico brasileiro desse período, Pereira e Andrade (2005) compreenderam que a disciplina sofria de uma:

Dupla dominação, portanto: disciplina dominada no campo educacional, acrescida da posição subalterna ocupada pela produção educacional no campo acadêmico. Pouco prestigiosa, e praticamente marginal no âmbito das faculdades de economia e administração, a produção em Administração da Educação no Brasil resulta, em geral, do trabalho de agentes de reduzidos capitais culturais (Oliveira; Catani, 1994, p. 12). Disso decorre que significativa parcela da produção é feita sob a tônica quer de enfoques técnicos e quantitativos, quer de prescrições práticas advindas das teorias da administração de empresas (PEREIRA; ANDRADE, 2005, p. 1406).

Na conjuntura política e social do Brasil nas décadas de 1970 e 1980, a explicitação do paradigma então vigente levou os pesquisadores a explorar o campo por diferentes prismas; mais que isso, a crítica aos fundamentos positivistas e funcionalistas da administração tradicional e ao caráter ideológico da teoria organizacional supostamente universal e neutra, era uma forma de resistência à maneira de conduzir a educação e a política em geral na ditadura militar. A adoção do paradigma das teorias gerais de administração mostrou-se limitador das capacidades pedagógicas da escola e de suas funções sociais, no sentido de uma educação

transformadora. Assim, a busca pela democratização da escola se mostrou de interesse do público e da academia, de modo que a compreensão da ação administrativa como eminentemente política, fez parte de um “compromisso político dos teóricos de vanguarda com a promoção da qualidade de educação como fator fundamental de qualidade de vida humana coletiva” (SANDER, 2009, p. 72).

Interessa observar que nesse movimento da década de 1980 e meados de 1990 ocorreu uma mudança de nomenclatura utilizada no meio. O termo gestão passou a ser mais utilizado que o termo administração. Segundo Drabach e Mosqueur (2009, p. 274) era o caráter político e de preocupação pedagógica “[...] que dão base ao conceito de gestão escolar, como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar”. Essa distinção entre os termos se consolidou na CF (BRASIL, 1988) com o uso do termo gestão adjetivada de democrática. Para Souza (2007), com o maior foco nos aspectos políticos da gestão escolar, os pesquisadores deixaram de usar o termo administração para se dissociarem da ideia de administração de empresas. Assim, para esses autores, observou-se que tal substituição ocorreu em função da percepção relativa ao termo administração, que remetia à administração científica, autoritária, da ditadura militar; enquanto a gestão teria caráter político e social em sua atividade.

Barroso (1995) analisou a adoção do conceito de gestão, que vem do inglês *management*, e estaria relacionado simbolicamente à uma ideia de modernização “das práticas de gestão (‘à americana’ ou ‘à japonesa’). O termo ‘administração’ permaneceu mais ligado à função do Estado e das autarquias” (p. 425).

Silva Jr (2015) diferencia noção de conceito, de modo que o primeiro se refere a “Quando a convenção que define uma situação permanece vaga e implicitamente ligada à vida cotidiana, estamos diante de uma noção” (p. 72). Os conceitos ocorrem “quando a convenção é precisada em uma situação determinada. Isso quer dizer que os conceitos são produzidos socialmente e consolidados historicamente” (p.72). Com essa diferenciação, o autor afirma que as “situações e os contextos nos quais emergiu a expressão *gestão educacional* ainda são muito recentes e muito imprecisos para que possamos admitir estar efetivamente na presença de um novo conceito” (p. 73).

Nesse sentido, Silva Jr. (2015) compreende que a administração se refere à relação entre meios e fins, de forma que “cabe-lhe responder não apenas pela eficácia dos meios à sua disposição, mas também e principalmente, pela legitimidade político-social desses meios” (p. 74). Assim, para o autor, a gestão é uma:

[...] dimensão técnica do processo administrativo que diz respeito ao uso reiterado de mecanismos pré-determinados, considerados eficientes em si, independentemente das situações a que se apliquem. Daí advém o uso político da expressão “choque de gestão”. Determinadas pessoas – e apenas elas – estariam credenciadas ao controle da vida social porque dominariam os mecanismos adequados ao bem-estar de todos. Seria-lhes de direito o exercício desse controle, assim como seria de interesse das demais pessoas submeterem-se a ele. Como a percepção dessas vantagens ainda não se instalou por completo e todas as instâncias da vida social, o *choque* se tornaria necessário para despertar as pessoas de sua letargia e conscientizá-las dos novos horizontes que se abrem a sua consideração e ao seu deleite. A figura do gestor se distancia, assim, da figura do administrador e se aproxima da figura do Messias (SILVA JR. 2015, p. 74).

Nesse sentido, o autor observa que a oposição nas relações atribuídas administração-autoritarismo e gestão-democracia seriam indevidas, já que, em sua natureza, a administração é menos próxima do autoritarismo que a gestão. Para Silva Jr. (2015), administradores dignos do nome, devem se preocupar com as finalidades e os meios adequados para alcançá-las, enquanto os gestores preocupam-se mais com a aplicação de técnicas.

No debate sobre a gestão escolar, a adjetivação democrática pode ser explícita ou implícita, mas tal característica concretiza-se somente na prática. Não obstante a gestão escolar dever ser democrática nos documentos oficiais dos governos, no cotidiano escolar podem-se observar outras realidades. Teoriza-se e espera-se uma gestão democrática por parte dos diretores e escolas, entretanto, na prática há um cerceamento por meio de mecanismos burocráticos de controle que dificultam sua realização. Nesse sentido observa-se a fragilidade teórica do termo gestão educacional, uma vez que seu uso pode tanto expressar um referencial teórico crítico quanto um empresarial. Há uma confluência perversa (DAGNINO, 2004) da ideia de gestão, isto é, existiria uma disputa de significados que deriva da dualidade de projetos – um neoliberal da Nova Direita e um democratizante provindo das lutas contra os regimes autoritários –, na qual a direita se apropria de alguns termos e ressignifica-os. Se a substituição do termo administração por gestão ocorreu como uma forma de se dissociar das ideias autoritárias da ditadura, atualmente tal termo é amplamente utilizado no campo da administração de empresas e para referenciar um suposto tecnicismo que combate as ideologias políticas no serviço público. Silva Jr. (2015, p.24) afirma que no imaginário coletivo, “gestão significa gestão empresarial, o que leva ao embotamento da produção do significado de gestão educacional e à mercadorização de seus critérios de ação”. Tem-se a gestão empresarial e o gestor técnico como contrastes à ineficiência dos serviços públicos, à corrupção e “politicagem”. Como vimos com Greenfield (2005), tal concepção sobre uma administração/gestão técnica e neutra tornou-se desejada tanta para os responsáveis pelas

tomadas de decisão quanto para os subordinados, de forma que, hoje em dia, os gestores incorporam tal ideia e tornaram-se os sujeitos munidos da capacidade técnica para fazer política e administração com eficiência e eficácia das empresas capitalistas de sucesso.

Com base nessa discussão sobre a mudança dos termos, deixa-se explícito que ao longo deste trabalho os dois termos serão tomados como sinônimos, uma vez que não se percebe uma diferenciação teórica consolidada entre os dois conceitos.³¹

Nesse sentido, a administração da educação é palco de uma disputa de significados representada pelos paradigmas do próprio campo. Aspectos como a descentralização da gestão, a autonomia escolar, o reforço do controle por meio de avaliações, gestão democrática, participação, entre outros; destacam-se nesse debate, como coloca Barroso (2005, p. 726):

Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à ‘ineficiência’ do Estado (*‘new public management’*), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de ‘libertar a sociedade civil’ do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas).

Souza (2019), analisando as tendências teóricas do campo em 1998-2015, observa que os pesquisadores são influenciados fortemente pela “pauta da própria política educacional, de forma que a atualização dos movimentos políticos coloca pressão sobre os objetos de estudo do campo” (p. 17). Para Maia (2020, p. 2) desde a década de 1990 a escola pública se tornou foco de pesquisa no campo, de modo que “reproduzem o paradigma da especificidade da Administração Escolar construído com base na teoria da gestão democrática”. Nesse sentido, a autora defende a utilização da “perspectiva dos cotidianos escolares como princípio e não como instância da pesquisa” (p. 3).

³¹ Apesar de usar administração e gestão como sinônimos, ressalta-se a preferência particular deste autor pelo uso do termo administração no lugar de gestão. Em especial com base em entendimentos de Paro (1988) e Silva Jr (2015), tenho a compreensão de que a administração engloba a gestão. A administração seria a racionalização, gestão de recursos, acrescida da coordenação humana de pessoal. Dessa forma, a administração seria um termo mais amplo que compreende aspectos técnicos de racionalização de recursos e aspectos humanos e políticos de coordenação de grupo. Além disso, tem-se a impressão de que possa existir uma diferença geracional, de pesquisadores mais experientes que passaram pelo período ditadura e/ou redemocratização, de forma que o termo administração ainda seria vinculado às formas de administração da ditadura militar; e uma nova geração que não realiza tal vinculação e o termo gestão, em linha com Silva Jr (2015), seria vinculado à gestão empresarial. Entretanto, uma vez que o termo gestão já está consolidado na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996 e por não abordar tal discussão com maior profundidade, entende-se que não há primordialidade em advogar por ou um outro. Assim, optou-se por usar os termos como sinônimos.

Se as TGA não possuem um caráter de universalidade de aplicação e se a escola possui uma especificidade que se exige compreender para administrá-la, há de se explorar a concepção de escola. Assim, em concordância com os autores portugueses Lima (1998), Nóvoa (1995), Barroso (1995) e o brasileiro Silva Jr (2015), há a necessidade de ter a escola como base de entendimento de si mesma, como organização e instituição. Isto é, explorar o próprio conceito da escola como organização e forma de organização pedagógica. Para Silva Jr (2015, p. 49) deve-se rever a concepção de ciência que subsidia os estudos, de forma a realizar uma “retomada (ou a colocação) dos estudos sobre a escola pública numa ótica substancialmente pedagógica”.

Silva Jr. (2015, p. 105) afirma: “chegamos ao limite do desaparecimento da própria ideia de escola”. Sistemas de ensino se apoderam de fatias do mercado do setor público pela “modernização” dos pacotes de ensino e assessorias oferecidas aos governos. Há a supressão da autonomia do professor, pois ela é obstáculo à boa execução das tarefas determinadas pelo sistema. Assim, o autor explica:

Diante da ameaça ao professor, para que não pense, e à escola, para que não organize livremente seu currículo, cabe à administração escolar, enquanto disciplina acadêmica, reinventar seu objeto de estudo - a escola, suas estruturas internas, as estruturas a que se integra e as políticas que a condicionam [...] Precisamos entender as escolas “por dentro”, saber, não apenas como reagem às políticas, mas saber, principalmente, como vivem em seu cotidiano (SILVA JR, 2015, p. 105).

Nesse sentido, na próxima seção são discutidos alguns textos que consideramos necessários à essa discussão da escola como organização.

O campo acadêmico da administração educacional no Brasil começou a se formar no final da década de 1930, impulsionado pelas teorias da Escola Nova e pela maior complexidade do sistema escolar, que derivava das necessidades da industrialização e urbanização do país que exigiam maior nível educacional da população. De forma pioneira, Ribeiro (1938) e Leão (1939) adotaram conceitos da Escola Clássica de Administração, em especial os princípios administrativos de Fayol. O período das décadas de 1950 a 1970 estabeleceram a administração educacional como campo de pesquisa. Com Ribeiro (1952 e 1968), Teixeira (1961 e 1968), Lourenço Filho (1963), Alonso (1976), entre outros, observou-se a busca pela consolidação teórica do campo. Nesse movimento, a Escola das Relações Humanas, a psicologia comportamental, a teoria da burocracia, a Teoria dos Sistemas e autores norte-americanos do campo – representantes do *New Movement* – acrescentam-se às influências teóricas dos autores

brasileiros. Ao tempo que a maioria desses autores tomou a teoria administrativa geral como referência para fundamentar a administração da educação e da escola, Anísio Teixeira (1961; 1968) se destacou com um pensamento autenticamente pedagógico. As décadas de 1970 e 1980, ao expressarem a luta social e política pela qual o país atravessava, representaram um ponto de virada teórica no campo. Com a insuficiência teórica das TGA para o escopo de análise da escola, as denúncias do seu caráter de ideologia e o compromisso político e social da luta contra a ditadura militar por parte dos acadêmicos, as críticas ao paradigma dominante do campo acabaram por desembocar na ideia da gestão educacional como ato essencialmente político e social. A luta pela democracia e a mudança de paradigma no campo – de um baseado nas TGA para um crítico – ficaram retratadas na substituição do termo administração por gestão; de modo que este consolidou-se na CF (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996) como gestão democrática. Entretanto, a gestão educacional ainda não se consolidou como um conceito da educação, de forma que sua fragilidade teórica pode ser observada na confluência de entendimentos que influem em seu uso.

Vimos nesta seção que o desenvolvimento das TGA se fundamentou numa racionalidade técnico-científica orientada por um paradigma positivista da ciência, de forma que as construções teóricas desvincularam da realidade do administrador as questões filosóficas e valorativas. Tomar a melhor decisão possível passou a depender somente de critérios “técnicos” e “neutros”, isto é, critérios quantificáveis que possam ser objetivamente medidos. Tais entendimentos fundamentaram o início do campo da administração educacional tanto no contexto anglo-saxônico quanto brasileiro, destacando-se principalmente no período do *New Movement*. Com os desenvolvimentos das ciências sociais observamos uma maior pluralidade teórica e metodológica no campo. No contexto brasileiro, vimos como o desenvolvimento acadêmico da administração educacional se deu vinculado a preocupações com o progresso econômico e social do país, de forma que o sistema escolar ainda havia de se consolidar. E, a partir da década de 1980, a administração educacional – que passou a utilizar o termo gestão – tomou a democracia como aspecto central de suas preocupações. Tais concepções sobre a administração são importantes para nos referenciar mais à frente, quando discutimos a cultura organizacional, uma vez que este conceito se desenvolveu e se popularizou no contexto da administração de empresas e teorias organizacionais. Além disso, observamos o caráter ideológico de tais abordagens das TGA ao determinarem uma única e melhor forma de se tomar decisões que guia, em diversas esferas da vida, as escolhas políticas, econômicas e sociais. Os entendimentos sobre administração educacional aqui discutidos, em especial de Anísio Teixeira, fundamentaram nossas compreensões sobre o tema, que foram essenciais para orientar

o estudo da escola como organização. Dessa forma, tomando o entendimento da especificidade da escola em contraposição à ideia da universalidade das TGA, observa-se a necessidade de se compreender essa especificidade. Assim, na próxima subseção discutiu-se a escola como organização, sua constituição histórica e enquanto modelo organizacional, modelos teóricos de análise e suas relações com os ideários neoliberais e da Nova Direita.

2.2 A escola como organização

A escola é resultado de um longo processo histórico de construção e institucionalização. A educação escolar tem como uma de suas características essenciais a intencionalidade na formação. Tal intenção se reflete na estrutura e forma de organizar a escola, de maneira que a escola como uma organização formal tanto materializa quanto é materializada por concepções educacionais. Isto é, com Ribeiro (1968), se a administração escolar é subordinada a uma filosofia e uma política da educação, então a organização da escola mediatiza uma pedagogia, um “conjunto de fins ligados a uma concepção filosófica e muitas vezes política, da infância e do homem, e traduzidos em práticas específicas” (CHARLOT, 2006, p. 12).

Com Lima (1998; 2008), entende-se que a escola como um objeto de estudo não foi descoberta, mas construída social e teoricamente. Assim, nesta seção, buscou-se analisar perspectivas sobre a escola como organização e instituição. Além disso, com Barroso (1995) e Julia (2001), observou-se seu processo histórico de instituição e organização.

Das discussões anteriores sobre a administração escolar e as influências que a permeiam, discutiu-se como as lógicas e valores neoliberais espalharam-se sobre a educação. Para isso, observou-se as ambiguidades conceituais explicitadas pela confluência perversa de significados na disputa entre os projetos da Nova Direita e o democratizante (DAGNINO, 2004). Com Ball (2005) compreendeu-se como a performatividade e o gerencialismo atuam na educação e produzem novos sistemas éticos em seus profissionais. Para compreender o projeto democratizante, buscou-se em Toro (2007) o entendimento sobre a democracia como uma cosmovisão e na teoria da ação comunicativa de Habermas para um aprofundamento sobre sua concepção de democracia deliberativa. Por fim, com Pérez Gómez (1998) buscou-se sintetizar a relevância das compreensões culturais para a escola, sua administração e finalidade educativa.

2.2.1 A escola como organização: compreensão das perspectivas e processo histórico de instituição

Se a administração escolar é um ato pedagógico, a concepção sobre escola é central para se refletir sobre a orientação da administração. Assim, nesta subseção buscou-se desenvolver os entendimentos sobre a escola como organização – tanto como forma de organizar quanto como uma unidade social – que embasam este trabalho. Para isso, foram explicadas as concepções dos autores que compõem o referencial teórico utilizado. Começamos com esta citação de Lima (1998, p. 48) que explicou uma primeira relevância desse estudo:

Não obstante a fácil identificação da escola enquanto estabelecimento de ensino, situada num determinado espaço geográfico, designada por um nome que a distingue de outras organizações, e até com uma arquitectura relativamente tipificada, a verdade é que não é à escola - organização específica e identificável enquanto tal, que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola - instituição - à idade de estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino e às aprendizagens que nela têm lugar, enfim às características gerais partilhadas por todas as escolas, típicas dos processos educativos escolares e de um tempo, de uma idade e de um status social particulares.

Segundo Lima (1998), a força dessa imagem institucional da escola vem principalmente de seu carácter e dinâmica organizacional que atuam ao reunir diversos sujeitos em uma “unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.” (p. 48). Esta citação traz uma abrangente definição de organização e que podemos usar como nosso ponto de partida.

Entendemos que existem inúmeras definições de organização e diversas delas poderiam ser aplicadas à escola. Entretanto, concordamos com Lima (1998) de que a definição e/ou tentativa de construção de uma caracterização genérica é “difícil (para não escrever impossível), mas principalmente de benefício duvidoso” (p. 63). Assim, mais do que definir ou caracterizar a escola como organização, interessa-nos estudá-la de uma maneira que nos permita a sua compreensão como tal.

Para aprofundar nossa compreensão sobre as organizações, referenciamos-nos em Morgan (2006). A ideia central de seu livro é que “toda a teoria e prática da organização e da administração baseia-se em imagens, ou metáforas, que nos levam a entender situações de maneira eficaz, mas parcial” (p. 20). Dessa forma, o autor desenvolveu metáforas para se compreender as organizações por diversas perspectivas, permitindo entendimentos múltiplos

de uma mesma situação/organização e ressaltando que elas são parciais e podem ser complementares ou até mesmo contraditórias. Segundo Morgan (2006, p. 23), “A metáfora é inerentemente paradoxal, à medida que a maneira de ver criada por uma metáfora se torna uma maneira de não ver”, assim, nenhuma teoria ou visão isolada nos permite um ponto de vista suficiente para se compreender uma organização como um todo. Para este autor, o dilema do administrador seria que “temos a tendência de encontrar e perceber o que estamos procurando. Isto não significa que não existe uma base real para o que encontramos. A realidade é que tem uma tendência de se revelar de acordo com a perspectiva da qual é abordada” (p. 25).

Complementando esses entendimentos, podemos lembrar que, na década de 1970, Greenfield (2005) também afirmou que “Nossa lógica nos ensina que observação sem teoria é cega. Mas observação dentro de uma teoria e metodologia prescritiva nos predispõe a ver o que a teoria sabe ser verdade” (GREENFIELD, 2005, p. 58)³². Para concluir este raciocínio, baseamo-nos em Kuhn (1998), que, na década de 1960, já afirmava que

Os paradigmas determinam [...] grandes áreas da experiência. [...] é somente após a experiência ter sido determinada dessa maneira que pode começar a busca de uma definição operacional ou de uma linguagem de observação pura. O cientista ou filósofo, que pergunta que medições ou impressões da retina fazem do pêndulo o que ele é, já deve ser capaz de reconhecer um pêndulo quando o vê. Se, em lugar do pêndulo ele visse uma queda forçada, sua questão nem mesmo poderia ter sido feita. [...] as questões a respeito das impressões da retina ou sobre as conseqüências de determinadas manipulações de laboratório pressupõem um mundo já subdividido perceptual e conceitualmente de acordo com uma certa maneira (KUHN, 1998, p.164-165).

Morgan (2006) desenvolveu as metáforas das organizações vistas como: máquinas; organismos; cérebros; culturas; sistemas políticos; prisões psíquicas; fluxo e transformação; e instrumentos de dominação. Costa (1996) as adaptou para a escola e construiu as imagens organizacionais da escola, entendendo-a como: empresa; burocracia; democracia; arena política; anarquia; e cultura. Embora tais desenvolvimentos sejam relevantes para o tema, em especial para a análise organizacional, nosso enfoque voltou-se às compreensões de cariz heurístico, isto é, construções teóricas que nos permitiram significar a ideia da escola como organização. Desse modo, com Nóvoa (1995), Lima (1998), Silva Jr. (2015), Barroso (1995) e Pérez Gómez (1998), buscamos discutir o que exprime a escola ser uma organização.

³² “Our logic teaches us that observation without theory is blind. But observation within theory and prescriptive methodology predisposes us to see what theory knows to be true”.

António Nóvoa (1995) em seu livro *As Organizações Escolares em Análise*, buscou compreender a escola como uma organização que não deve ser considerada como qualquer outra, entendendo-a como um objeto de estudo em si. Para o autor, haveria uma impossibilidade de se isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem, de modo que a escola não poderia ser pensada como uma fábrica ou empresa qualquer, pois a educação não tolera a simplificação do humano. Assim, Nóvoa (1995) advogou por uma visão meso analítica da educação, de forma a articular as tradicionais concepções macro e micro. A perspectiva macro era focada no sistema educativo ou contextos mais gerais como economia e políticas públicas, entre outras. A micro se atentava aos aspectos mais específicos e particulares do contexto escolar, como sala de aula, execução do currículo e práticas pedagógicas, entre outras. Esta meso abordagem valorizou “as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares” (NÓVOA, 1995, p. 16). Assim, escolas “adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (p.15).

Nóvoa (1995) afirmou que na escola exprime-se um jogo dos atores educativos internos e externos, de modo que sua análise só faz sentido “se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (p.16). Dessa forma, para o autor, tratou-se de:

[...] erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (NÓVOA, 1995, p.18).

Para Nóvoa (1995), seria na escola como uma organização que todos os níveis de análise da educação deveriam ser equacionados, de forma a “contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo [...] evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico” (p.20). Segundo o autor,

Trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares.

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se

limita a reproduzir as normas e os valores do macrossistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença (NÓVOA, 1995, p.20).

Em linha com Nóvoa (1995), Lima (1998; 2008) também advogou por uma perspectiva meso de análise, uma vez que “os fenómenos estudados em nível macro não são meros agregados de interações em nível micro, nem estas se definem apenas como dimensões elementares, ou unidades básicas, constitutivas do nível macro” (LIMA 2008, p. 84). Segundo o autor, os estudos da escola como organização não são abundantes, ainda que abordem essa temática superficialmente, explícita ou implicitamente, de forma que a escola é entendida “como uma categoria omnipresente e de tipo aparentemente universal, de todos conhecida, como se tratasse de uma realidade objectiva para a qual bastasse remeter o leitor para que a comunicação entre autor e leitor se desse, sem dificuldades” (LIMA, 2008, p. 82). Nesse sentido, o autor afirmou:

[...] a escola não é simplesmente um “dado” dado, uma realidade empírica de primeira ordem que seja passível de “captação” imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos. Todavia, a categoria escola (realidade de segunda ordem) tende a surgir em muita literatura educacional com o estatuto de categoria implícita, remetendo para uma concepção genérica e necessariamente vaga ou, eventualmente, para uma espécie de traços universais que, uma vez reconhecidos, dispensariam maiores esforços de conceptualização e especificação (LIMA, 2008, p. 83).

Lima (2008) analisou variações de como a categoria “escola” era compreendida e representada em trabalhos académicos. Nesse exercício, o autor apresentou seis propostas: a escola como categoria jurídico-formal, como reflexo, como invólucro, como coleção, como mediação e como organização em ação. Tais classificações seguiram uma “lógica de construção de ‘tipos-ideais’, de inspiração weberiana” (p. 85).

A escola como categoria jurídico-formal seria legitimada pelo direito administrativo, de forma que “é responsável por visões de tipo legalista e positivista, deduzindo da letra da lei as características de cada escola concreta” (LIMA, 2008, p. 85); tal abordagem destacou textos legais e o que a escola *deve ser* de acordo com injunções jurídico-normativas, entretanto não trabalhou com o que “cada escola *é* e que *está sendo* em cada contexto e a cada momento concreto, habitada por actores sociais e pelas suas respectivas acções” (p.85).

A escola como reflexo seria compreendida como um local de reprodução integral das estruturas e normas legais e políticas, como um “todo homogêneo, integrado e coerente [...] numa situação de forte articulação, ou conexão, relativamente às orientações e normas

superiormente produzidas, na maioria dos casos por instâncias supra organizacionais” (LIMA, 2008, p. 85).

A escola como invólucro trabalhou com a realidade escolar concreta e suas particularidades, entretanto tal abordagem não se aprofundou no contexto tratado de forma que “limita-se à descrição genérica e superficial das suas características mais imediatamente evidentes [...] [como] se optasse por uma visão muito simplificada da realidade” (LIMA 2008, p 86).

A escola como coleção partiu de um processo de adição de atributos escolares para formar a categoria “escola”, isto é, “a escola nunca chega a ser abordada na sua totalidade e complexidade, mas antes cindida e fragmentada em múltiplos olhares cirúrgicos, de tipo micro analítico” (LIMA, 2008, p. 86).

A escola como mediação “intervém na relação entre meios e fins [...] revelando-se amiúde um locus de produção de orientações e de regras, seguramente condicionadas, mas não determinadas” (LIMA 2008, p. 86). Além de uma organização formal regulada estruturalmente e normativamente reprodutora de determinações legais, a escola seria também uma unidade social com atores concretos e diretamente responsáveis pela ação organizacional, isto é, organização “como actividade de organizar e de agir – a organização em acção –, não apenas um nome (organização) mas também um verbo (organizar)” (p. 86). Esta abordagem, como mediação meso analítica, permite estabelecer articulações e intersecções entre as escalas macro e micro.

A escola como organização em ação necessita ser entendida também como mediação, de forma que estuda a ação em contexto escolar atendendo “às intersecções entre os comportamentos e interacções de tipo micro-social, à composição social e às relações de poder em contexto organizacional” (LIMA, 2008, p. 87). Nessa linha, compreendeu-se a escola como resultado de um processo histórico, de modo que “A existência de muitos elementos comuns às escolas actuais resulta [...] de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade organizada” (p. 87). Assim,

Enquanto esfera própria de mediação entre o contexto social mais amplo (a economia e a sociedade, por exemplo, tal como as políticas públicas e as estratégias educacionais) e as interacções de pequena escala que ocorrem quotidianamente em espaços intersticiais (dos órgãos de gestão das escolas à sala de aula e às relações pedagógicas entre professores e alunos), sobressai a escola como organização especializada e, necessariamente, como acção organizada, isto é, sobressai a organização escolar em acção (LIMA, 2008, p. 87).

Para Lima (2008), a compreensão da escola como uma categoria de pesquisa e como uma organização seria necessária aos pesquisadores da área, pois “Ignorar [...] que a categoria escola [...] remete também, e necessariamente, para uma organização moderna, formal e complexa, acarreta sempre consequências para a pesquisa” (LIMA, 2008, p. 87). Assim, haveria que se considerar os diversos sentidos atribuídos à categoria “escola” e refletir sobre as implicações que tais atribuições têm sobre a pesquisa. Para Lima (1998, p.152), “a escola moderna é uma organização social eivada de diversos traços burocráticos que impedem (ou pelo menos representam um assinalável obstáculo) a democratização da educação escolar”. Neste sentido, uma das dificuldades da análise organizacional da escola está em saber se suas orientações normativas são realizadas e em que medida; entretanto, não se pode desprezar o funcionamento concreto da escola. Dessa forma, o autor propõe uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública. Sugere dois planos distintos: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional. O primeiro vai analisar as estruturas formais e informais (ou ocultas), e as regras formais, não formais e informais. O segundo estuda as estruturas manifestas, as regras efetivamente atualizadas e o desempenho dos atores. Assim, indica-se três formas de focalização: a normativa (estruturas e regras formais), a interpretativa (estrutura oculta, regras não formais e informais) e a descritiva (estruturas manifestas e regras efetivamente atualizadas).

As estruturas formais “são veiculadas por e veiculadoras de orientações normativas produzidas pela administração central [...] são estruturas latentes, isto é, sempre existem no plano das orientações, mas nem sempre são necessariamente convocadas” (LIMA, 1998, p.165). Aqui pode-se afirmar que estão num nível superficial de análise organizacional, pois seu estudo depende de fontes normativas escritas e publicadas. São, principalmente, regras formais e legais. Tais estruturas atribuem significado normativo às ações organizacionais; instituem hierarquia formal; distribuem competências; obrigam um desempenho em conformidade à lei e regulamentos; são passíveis de controle e fiscalização; são o que a escola deve ser do ponto de vista da administração central; possuem uma racionalidade a priori.

As estruturas informais ou ocultas, são estruturas “em construção/desconstrução, produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra organizacional. São ocultas no sentido em que não são públicas nem oficiais” (LIMA, 1998, p. 166). Foca-se nas regras não formais e informais; estas referenciam-se por objetivos e interesses diversos, dizem respeito ao poder e não somente à autoridade, à hierarquia sócio organizacional e não a formal; uma racionalidade *de satisfação*, dos atores.

As estruturas manifestas englobam a ação dos atores na organização e as regras atualizadas. Analisa-se o trânsito das orientações do que deve ser (qualquer que seja o referencial) para as regras efetivamente atualizadas; que podem ser qualquer uma das anteriores ou uma associação delas. Encontra-se aqui uma “racionalidade a posteriori, justificativa ou de recurso, retrospectiva no sentido em que, frequentemente, só se indagada ou mesmo reclamada, será objecto de reconstrução por parte dos actores” (LIMA, 1998, p.167).

Seriam três níveis de análise organizacional: superficial, com as regras formais, intermediário com as regras não formais, e profundo com as regras informais. As regras formais seriam legais, normas com caráter impositivo, estruturadas e codificadas, geralmente em linguagem jurídica, e estão inscritas em suportes oficiais, por exemplo leis, regulamentos, estatutos, circulares, ordens de serviço, etc. As regras não formais podem orientar e/ou auxiliar procedimentos das regras formais; podem ser regras interpretativas ou alternativas das formais (mas não são ilegais); existem, em geral, porque as regras formais não conseguem dar conta de tudo; e podem afirmar certos objetivos ou interesses na organização. As regras informais não são estruturadas; não podem ser generalizadas; são circunstanciais; geralmente produzidas e partilhadas por pequenos grupos; podem ser a afirmação de um grau de autonomia possível e, também, a realização de interesses particulares legítimos ou não.

Sintetizando, o plano das orientações para a ação organizacional engloba as estruturas formais e informais/ocultas. Nas estruturas formais encontram-se as regras formais. Nas estruturas informais/ocultas encontram-se as regras não-formais e as informais. Tem-se as focalizações normativa e interpretativa aqui. O plano da ação organizacional engloba as estruturas manifestas, onde se encontram as regras efetivamente atualizadas e o desempenho dos atores; tem-se aqui uma focalização descritiva. Para uma análise organizacional aprofundada, devem ser estudados os dois planos, de forma que somente uma focalização analítica não é suficiente para se compreender a dinâmica organizacional.

Assim, Lima (1998) compreendeu a escola como um locus de reprodução e de produção; a reprodução normativa não é perfeita, então há de se considerar a produção de regras organizacionalmente localizadas, quer como simples resposta alternativa quer como forma de preencher eventuais espaços não regulados normativamente. Para o autor, a escola seria realizada pela ação organizada de seus membros, isto é, os sujeitos escolares – professores, coordenadores, diretores, alunos, funcionários – no cotidiano escolar reproduzem estruturas e regras formais conforme o esperado pelas orientações e normas legais, mas também produzem novas estruturas e orientações. Nesse movimento, a escola como uma organização e cada ator escolar possui uma autonomia relativa às normas legais e à ação cotidiana, pois o rigor da

administração coexiste com a tolerância; isto é, a centralização, normativismo e formalização, ao mesmo tempo que legitimam o discurso de crítica à excessiva burocratização, podem permitir proteção, uma vez que os atores também têm capacidade de obter proteção e segurança pela submissão às normas. Neste sentido, quanto maior a distância social e de poder que separa a concepção da execução, maior poderá ser o espaço de intervenção social dos atores.

Para compreender esse fenômeno de exercício da autonomia pelos sujeitos, em que novas regras e estruturas são produzidas e cursos de ação desviantes do pressuposto formal são tomados, Lima (1998) desenvolveu o conceito de infidelidade normativa. Este pode ser entendido como a fidelidade dos atores em relação aos seus objetivos e interesses, de forma que não é “um mero desvio, com carácter de excepção, mas antes como um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar” (LIMA 1998, p. 176). A infidelidade normativa se opõe à conformidade normativo-burocrática, expondo a fidelidade dos atores aos seus objetivos e interesses.

Relaciona-se também à infidelidade normativa, a ideia de centralidade periférica da escola, que explica que a centralidade educativa/pedagógica de cada escola se encontra em tensão permanente com o carácter periférico que lhe é normativamente imposto. Esta tensão advém do fato de nenhuma das partes exercer total controle sobre a outra. Assim, Lima (1998) afirmou que

[...] organizações são sempre as pessoas em interacção social, e porque os actores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada. E, assim, os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrém, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras (LIMA, 1998, p.582).

Outro autor, dessa vez brasileiro, que discute o entendimento da escola como organização é Silva Jr. (2015), para quem a escola é um local de trabalho específico, diferenciado de outras organizações, de forma que “supõe critérios especiais de organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das características do trabalho que ali se desenvolve” (p. 66). Entretanto, segundo o autor, tal debate ainda não se estabeleceu no campo acadêmico.

Silva Jr. (2015) diferencia as ideias de instituição e organização, de modo que a distinção entre elas é que a primeira está instituída no imaginário coletivo e supõe permanência e

transcendência, isto é, “continuidade temporal e superação das contingências de seu tempo de manifestação; consolidação em si mesma e reconhecimento na consideração de todos” (p. 44). Assim, os dois termos estão “nos extremos de um continuum cuja dinâmica é regida pelo processo de institucionalização” (p.44), de forma que toda organização aspira tornar-se uma instituição. Entretanto, o processo de institucionalização é quase sempre pensado em termos da lógica empresarial, de maneira que “a legitimação da passagem, ou seja, o alcance da condição de instituição é uma função do meio social de referência que vai consagrar ou não essa passagem” (p. 45). O autor entende que as escolas são instituições, uma vez que suas orientações de valores e interesses se concentram num assunto social importante e conseguem gerar formas características de interação social, porém é neste sentido também em que se encontram as principais dificuldades para nossas escolas públicas se reconhecerem e se desenvolverem enquanto tal. Isto é,

Interação supõe interlocução, que, por sua vez, supõe identidade. Reduzidas à condição de organizações cujas estruturas podem ser alteradas sucessivas e abusivamente por determinações legais que não passam pelo crivo das pessoas e dos grupos que serão por elas afetadas, nossas escolas públicas se tornam “privadas”, privadas da condição institucional de promover o alcance do interesse coletivo (SILVA JR., 2015, p. 46).

Para Silva Jr. (2015), a identidade das escolas públicas está em crise há bastante tempo e a escola como instituição é pouco estudada e quando é, é tomada como uma organização como qualquer outra. Além disso, de acordo com o autor, os referenciais teóricos utilizados para analisá-la são de campos genéricos. Assim, observando as condições materiais, organizacionais e políticas atuais da escola pública brasileira, destacando especialmente as múltiplas jornadas docentes, o autor entende que o núcleo dessa crise trata da “diluição e da flutuação da figura institucional e moral do corpo docente da escola, decorrentes das condições de trabalho impostas aos professores” (p. 46), de forma que “Antes de ser político, este é um problema organizacional” (p. 46).

Esta dissertação tem como tema a cultura organizacional, que vem do campo da administração de empresas, e esta subseção busca compreender a escola como organização. Há de se destacar que Silva Jr. (2015) é crítico do entendimento da escola como organização e do uso de outros campos teóricos para a análise da escola, de forma que “Reduzida à condição de uma organização ao lado de outras [...] a peculiaridade da escola como organização social dificilmente é destacada” (p. 47). Assim, embora o uso deste autor como referencial para nossas discussões possa parecer contraditório, é com base em suas construções que podemos nos

manter atentos e estranhar nossos desenvolvimentos teóricos para não nos distanciarmos do olhar pedagógico advogado; dessa forma, buscamos evitar a armadilha de considerar a escola como uma organização como qualquer outra ou de não levar em consideração a peculiaridade do trabalho pedagógico, necessária à organização escolar.

Assim, nossa orientação em relação à escola como organização é norteada por sua consideração como instituição, isto é, Silva Jr. (2015, p. 48) afirma que a escola deve ser pensada como uma “organização que necessariamente deve se constituir como uma instituição [...] como um objeto de estudo diferenciado [...] Não basta tentar descrevê-lo estruturalmente, é preciso tentar construí-lo projetivamente”. Nesse sentido, o autor recomenda a revisão da concepção de ciência que subsidia os estudos, de forma a realizar uma “retomada (ou a colocação) dos estudos sobre a escola pública numa ótica substancialmente pedagógica” (p. 49). Com esse entendimento, o autor afirma que “A tarefa pedagógica por excelência antes de ser metodológica é valorativa” (p. 57), de modo que:

Pedagogia pode ser ciência, mas é também tradição filosófica e utopia histórica. Estudar pedagogicamente um objeto significa transportá-lo do território do *é* para o território do *deve ser*. Ou seja, passá-lo da ciência que tenta explicar para a ética que obriga a justificar e a concretizar” (SILVA JR., 2015, p. 49).

Para compreendermos a escola como resultado de um processo histórico, baseamo-nos em Barroso (1995) que trabalhou a evolução histórica, o funcionamento e a administração dos liceus portugueses abordando desde a gênese da escola até a década de 1990. O autor explicou que a classe, como um “grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino” (p. 399), seria a estrutura nuclear da organização escolar. Tal ordenação representou uma mudança na forma de ensino que era individual e se tornou coletivo. O autor observou que anteriormente o trabalho do professor era similar ao de um artesão, pois dominava e controlava todos os processos da atividade realizada e que com essa mudança o trabalho docente fragmentou-se e se especializou. Barroso (1995) explicou que no modo de ensino individual o professor atendia diversos alunos de diferentes idades um por um, de modo que “O espaço e o tempo da ‘escola’ eram simultaneamente um espaço e um tempo de lazer, de trabalho e de ensino. [...] A organização da ‘escola’ era fluida, sem sistemas de coordenação entre os seus elementos” (p. 399).

Segundo Barroso (1995), ocorreu um processo de racionalização da organização do ensino baseado no “princípio de ‘ensinar a muitos como se fossem um só’” (p. 400). O modo de ensino individual foi progressivamente deixado de lado e o “ensino simultâneo”,

popularizada por La Salle no século XVIII, passou a ser adotado. Além deste, o “ensino mútuo”, o método Lancaster no século XIX também foi empregado. Segundo Barroso (1995, p. 400),

[...] a solução adoptada passa pela divisão do trabalho dos alunos, pela especialização de funções docentes (com recurso a monitores ou a auxiliares do professor), pela seriação do espaço (ainda que no interior de uma mesma sala), do tempo (horários detalhados), dos saberes (compartimentação das matérias), e dos alunos com a divisão em “classes” e secções, no ensino simultâneo, ou de “monitorias”, no ensino mútuo.

Com a crescente urbanização, aumento no número de alunos e na demanda por educação que ocorria desde o Renascimento, a mudança de uma pedagogia individual para uma coletiva “só foi possível graças à ‘invenção’ de uma organização específica para a escola: a classe” (BARROSO, 1995, p. 82). Assim, a organização pedagógica das escolas evoluiu no sentido da homogeneização das divisões em classes, isto é, a cada classe corresponderia um “conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos” (BARROSO, 1995, p. 400). Assim, para o autor,

A graduação das matérias e a sua distribuição por grupos homogêneos (do ponto de vista dos conhecimentos e da idade), a quem são atribuídos determinados lugares, constitui o primeiro exemplo claro de racionalização das relações pedagógicas e está na origem do aparecimento da escola como organização e do próprio desenvolvimento da administração escolar (BARROSO, 1995, p. 82).

Interessa aqui compreender a evolução histórica da organização da escola pública, tanto como uma unidade social quanto uma forma de organizar. Para Barroso (1995), a emergência dos sistemas escolares em vários países da Europa a partir do século XVIII demonstrou “profundas semelhanças (em especial estruturais) quanto à sua organização” (p. 8). Nesse sentido, o autor observou que tais sistemas e o processo de escolarização surgem com o fim do Antigo Regime³³ em caráter transnacional. Barroso (1995) afirmou que o Estado conduziu a escolarização de forma “centralizada, com um forte intuito homogeneizador e de integração social” (p. 8), pois precisava “se ocupar da instrução das classes populares e de fazer da escola quer um instrumento de inculcação ideológica e de moralização da força de trabalho, quer uma força agregadora do sentido de nacionalidade” (p. 8).

Nóvoa (1987, p. 415) afirmou que houve “duas grandes fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, caracterizada pelo domínio da Igreja dura até meados de

³³ Sistema político e social da França anterior à Revolução Francesa (1789).

Setecentos; a segunda, que assiste ao controlo do Estado, estende-se até aos nossos dias”. Nesse sentido, Barroso (1995) compreendeu que a emergência do processo de escolarização se deu em continuidade do que já vinha ocorrendo desde o Renascimento, de modo que o Estado se serviu das estruturas já existentes criadas pelas igrejas católicas e protestantes. Barroso (1995) afirmou que a “emergência de sistemas escolares do Estado é, assim, ‘preparada’ pelas características que a gestão escolar adoptou no Antigo Regime, com os ‘colégios’ (jesuítas e protestantes) e com as ‘escolas de caridade’” (p. 5). Assim, o modelo escolar baseado nas classes identificava uma:

[...] “matriz” organizativa comum, gerada nas escolas das congregações religiosas desde os finais do século XIV (Irmãos da Vida em Comum), e desenvolvida nos “colégios” criados a partir do século XVI (jesuítas e reformistas) e nas escolas de primeiras letras, com a organização proposta por Jean-Baptiste de La Salle, no século XVIII (BARROSO, 1995, p. 09).

Para Barroso (1995), o modo de organização pedagógica da escola no século XIX foi influenciado por diversos fatores, tais quais:

[...] a evolução das ideias e práticas pedagógicas; os valores que a escola devia inculcar; difusão da educação popular e conseqüente aumento do número de alunos; a centralização administrativa inerente à estatização do ensino; os processos de organização do trabalho resultantes da revolução industrial; razões de natureza económica; desenvolvimento da psicologia experimental e da pedagogia científica (BARROSO 1995, p. 62).

Entretanto, o autor entendeu que estudos históricos e/ou sociológicos sobre a evolução da escola não abordam um aspecto fundamental: “a organização pedagógica da escola como uma dimensão técnica do exercício da actividade docente (BARROSO 1995, p. 63). Assim, para o autor, tratou-se de “encontrar soluções eficazes para organizar o acto educativo (relação professor-aluno), a questão é posta nos seus termos originais: como se passa do ensino individual ao ensino colectivo” (p. 67).

Barroso (1995) compreendeu que o arquétipo da organização escolar estaria na “relação face-a-face entre um mestre e o seu discípulo” (p. 69). O ensino individual seria o modelo de referência nas relações pedagógicas, de modo que, se “ensinar a um ou a muitos é a mesma coisa, na prática, o grande desafio que se coloca ao desenvolvimento do ensino colectivo é como ensinar a muitos, como se fossem um só” (p. 69). A referência ao modo de ensino individual tinha a escola como um “espaço ‘natural’, auto organizado e multifuncional que recria de certo modo o espaço doméstico onde coabitam várias pessoas com tarefas diferentes

e simultâneas” (p.72); enquanto no modo simultâneo a escola seria um espaço intencionalmente organizado e disciplinado.

A educação popular teve sua demanda alavancada pela Igreja com a Reforma Protestante e Contrarreforma, além do crescimento da urbanização e do comércio. Nesse movimento de reconquista religiosa tanto do povo quanto das elites, o ensino individual começou a ser substituído pelo ensino coletivo. Segundo Lancillotti (2012, p. 88),

[...] é da reunião de artesãos em um mesmo espaço de trabalho que emerge a manufatura; no campo da educação, esse primeiro espaço a reunir artesãos foi a universidade. A instituição de um coletivo de mestres e estudantes em um mesmo espaço permitiu a emergência de uma nova forma de organização do trabalho que ficou conhecida como *modus parisiensis* de ensinar.

Storck (2016) explica que, após uma missão de reforma das instituições eclesiásticas pelo papa Nicolau V, o *modus parisiensis* se caracterizou pela autoridade plena do reitor, de modo que típico desse formato era “a definição de funções das distintas autoridades. Regras e mais regras detalhavam as atribuições de cada um dos responsáveis e o modo de cumpri-las” (STORCK, 2016, p. 144). Segundo Alves (2005), o *modus parisiensis* de ensino foi adotado e consagrado pelos colégios jesuítas tanto por familiaridade dos pioneiros da ordem que teriam realizado os ensinamentos superiores na Universidade de Paris, quanto por seu modo de distribuição de alunos por nível de adiantamento, o que permitiu a formação de classes e possibilitou um maior atendimento da demanda e eficiência na utilização dos recursos disponíveis, em especial os professores que eram poucos.

Julia (2001) estudou a cultura escolar e analisou o tema a partir do desenvolvimento da formação da organização escolar no período moderno e contemporâneo. Para isso, destacou três pontos: espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico. Sobre o primeiro, o autor observou que o modo de organização material e do ensino das universidades, no século XV, prolongou-se para os colégios e até hoje a estrutura de uma escola dessa época seria reconhecível. Em linha com Barroso (1995), a mudança para o sistema de classes também foi destacada pelo autor como decisiva na constituição de uma cultura escolar. Sobre o último ponto, o autor destacou que a partir do século XVI as igrejas começaram a formar corpos profissionais especializados na educação e, a partir do fim do século XVIII, os Estados assumiram a formação profissional dos educadores como prioridade.

Para Julia (2001), o processo de construção do *Ratio Studiorum* jesuíta, como texto normativo regulador e organizador da programação de estudos, é ilustrativo do desenvolvimento da cultura escolar e remetia às “práticas que a experiência progressivamente

legitimou nos colégios” (p. 22). Antes de sua versão definitiva em 1599, o texto teve duas versões anteriores, um em 1586 e outro em 1591. A primeira versão “se desenvolve segundo obrigações a cumprir, isto é, segundo o currículo das aulas: trata-se de um programa de lições e de exercícios graduados” (p. 21). Já a segunda versão e a definitiva “o plano se desdobra segundo as funções de cada jesuíta no interior dos dispositivos de estudo” (p. 21), estabelecendo uma hierarquia de funções e poderes de todos no colégio. Tal mudança, segundo o autor, decorreu das experiências e dificuldades de aplicação das normas nos colégios, de forma que:

[...] emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. [...] donde, no interior de cada estabelecimento, esta imbricação hierarquizada de poderes especializados definindo a esfera de intervenção própria de cada um. Donde [...] a necessidade de munir-se de um conhecimento psicológico sobre as crianças extremamente detalhado para reconhecer não somente o nível intelectual em que se encontra cada uma delas, mas também a sua natureza, a fim de saber como agir apropriadamente sobre cada uma. A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências (JULIA, 2001, p. 22).

Essa compreensão sobre a pedagogia das escolas que se formava também foi observável no instituto de leigos Irmãos das Escolas Cristãs fundado por Jean Baptiste de La Salle no século XVII. Eram escolas de caridade para os mais pobres cujos professores não eram padres e ensinavam os básicos do ler, escrever e contar em francês (diferente do ensino jesuíta que exigia o aprendizado do latim). Assim, Julia (2001, p. 28) afirmou que para as categorias urbanas desfavorecidas, “a formação de um *habitus* cristão será baseada em uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e da escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres”.

Sobre La Salle, Barroso (1995) afirmou que havia um caráter de enclausuramento na escola, pois, além da organização do espaço interno, existia uma preocupação com a sua relação com o exterior de forma a evitar que passantes possam ver o que ocorre dentro das salas. A hierarquização dos saberes e a divisão dos alunos em classes possuía normas detalhadas, de modo que os alunos eram divididos “em três ou mais classes sucessivas, cada classe era dividida em secções para que se pudesse dar a cada uma lições proporcionadas à sua capacidade” (p. 80). Havia também mecanismos de vigilância dos alunos pelos próprios alunos a partir de uma delegação de poderes por parte do professor por meio de uma atribuição de responsabilidades;

tais quais tarefas de apoio logístico, auxílio no aprendizado dos outros e funções especificamente de vigilância (BARROSO, 1995). A organização pedagógica proposta por La Salle, segundo Barroso (1995, p. 81), “não passa de uma adaptação de muitas modalidades organizativas já ensaiadas desde os finais do século XIV e princípios do século XV, nos colégios universitários e das congregações religiosas”, mas que foi popularizada dentre as camadas urbanas e mais pobres por ele.

A profissionalização docente começou a ocorrer, segundo Julia (2001, p. 25), quando o “ser cristão” dependeu não somente de “pertencer a uma comunidade, manifestando-se como tal, mas ser capaz de proclamar pessoalmente as verdades da fé e ser instruído sobre as verdades de sua religião”. O autor explicou que desde cedo houve uma classificação e identificação sistemática dos alunos sobre suas “capacidades suscetíveis de oferecer ao corpo da Ordem as competências apropriadas ao ensino” (p. 26). Para a formação do professor cabia ao diretor de cada colégio a identificação e retenção dos melhores alunos no colégio e o progressivo ensino do ofício a eles “dando-lhes provas para corrigir, exercícios a fazer ou aulas para substituir, antes de estabelecê-los definitivamente em uma cátedra” (p. 27). O autor destacou que, a partir do século XVIII, com a estatização dos sistemas de educação, o processo de seleção dos professores com o uso de exames ou concursos representou importante passo na profissionalização dos docentes, de modo que introduziu uma “base mínima de uma cultura profissional a se possuir” (p. 30).

Barroso (1995) e Julia (2001) observaram que o desenvolvimento da escolarização se encontrou frequentemente ligada a um projeto político-social. De início, pela Igreja no confronto entre Reforma Protestante e a Contrarreforma, a educação era instrumentalizada para a conquista e reconquista dos fiéis se tornando condição para o ser cristão e com a inculcação ideológica nos colégios. Com os Estados tomando a responsabilidade pela educação, esta foi arquitetada em torno de um projeto de construção de nacionalidade, de modo que “Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”” (JULIA, 2001, p. 23).

Segundo Barroso (1995), com a emergência dos sistemas de ensino estatal e uma crescente preocupação com uma “pedagogia laica e científica”, a substituição do ensino individual pelo coletivo se tornou questão central. O autor observou que o debate sobre a melhor forma do ensino coletivo “tem como pano de fundo a tentativa de encontrar a melhor alternativa ao ensino individual que continuava a funcionar como paradigma de referência da organização pedagógica” (p. 74). Nesse sentido,

Esta evolução que obedece a princípios claros de racionalização (do modo de ensino, cujo paradigma continua a ser a relação face a face de um mestre com o seu discípulo) e de eficiência (procurando ensinar ao maior número com o menor dispêndio de meios) faz com que, desde cedo, a escola primária, enquanto organização, adquira um conjunto de características "burocráticas" (temporalmente "pré-burocráticas" se atendermos ao "ideal tipo" de organização definido, mais tarde, por Weber) (BARROSO, 1995, p. 401).

Barroso (1995) explicou sobre as semelhanças entre a organização das escolas e das fábricas no século XIX e afirmou que elas ocorreram não por uma imitação de um pelo outro, mas pela correspondência entre os problemas que ambos precisavam resolver. Problemas esses que se destacaram a grande demanda, necessidade de uma economia de escala e a falta de capital financeiro e de profissionais especializados. Segundo o autor, haveria de se ressaltar que a escola "aparece como precursora na introdução de mudanças que vão ser defendidas por Taylor e a sua 'organização científica do trabalho'" (BARROSO, 1995, p. 103). Nesse sentido, o ensino mútuo popularizado na Inglaterra por Lancaster, tornou-se um exemplo particular pelas suas "motivações e os objectivos que presidiram à sua divulgação e imposição maciça: montar um sistema de educação popular reduzido às aprendizagens essenciais, barato, eficiente e útil" (BARROSO, 1995, p. 87). Assim, segundo o autor, o modo de organização pedagógico do ensino mútuo ao mesmo tempo que buscava uma escolarização em larga escala, tornou-se também um modo de administração do ensino, no sentido de que a administração seria um "conjunto de meios para realizar, com o menor custo, um determinado conjunto de fins" (p. 89).

Segundo Barroso (1995), a principal contribuição do ensino mútuo foi o debate que lhe seguiu, isto é, de o que foi rejeitado e o que foi aceito em relação ao seu modelo de organização pedagógica, "pelos contributos que proporcionou à consolidação de um modo de organização pedagógica cuja evolução já vinha de trás e pela influência que teve na montagem de uma administração específica de todo o sistema nacional de ensino" (p. 92). Nesse sentido, o autor entendeu que, quando os Estados se responsabilizaram da educação escolar, podia-se observar os princípios administrativos e organizativos do ensino mútuo em sua administração centralizada. Assim, com as necessidades para as quais o ensino mútuo seria a solução, notou-se

[...] o tráfico de influências entre os princípios e práticas organizativas de outros espaços organizados (religioso, militar, prisional e fabril) e a construção de uma organização e administração escolares. Pelos seus objectivos utilitários e economicistas (relacionados com a motivação

dominante de instruir muitos, com poucos) o ensino mútuo busca em outras organizações (e em alguns casos antecipa) soluções que têm em comum, não só um paradigma de referência de tipo mecanicista, mas também uma mesma tecnologia organizativa (BARROSO, 1995, p. 95).

De acordo com Barroso (1995), em contraposição à pedagogia utilitária do ensino mútuo, no século XIX desenvolveu-se movimento que buscou uma pedagogia específica para a sala de aula e sistemas estatais de ensino. Tal movimento adotou o modo simultâneo de ensino, como popularizado por La Salle e consagrou a organização escolar que existe atualmente. A principal diferença entre os dois modos de ensino estaria no reconhecimento da relação direta entre professor e aluno como fundamental. Barroso (1995, p. 96) explicou que:

Enquanto o ensino individual “separava” os alunos para que cada um pudesse vir à lição com o mesmo professor, o ensino mútuo multiplica os “professores” (com “os monitores”) e “agrupa” os alunos. No primeiro caso, é como se houvessem várias lições sucessivas, no segundo caso, é como se houvessem várias lições paralelas. Com o ensino simultâneo o que se pretende é que haja uma só lição. O professor ensina todos como se fossem um só, o que passa pela homogeneização dos grupos e divisão dos exercícios escolares.

Segundo Barroso (1995), o ensino simultâneo necessitou de uma organização específica e minuciosa, de modo que os programas de ensino passaram a ser divididos em cursos (elementar, complementar; inferior, superior; primário, secundário) e depois em classes, que eram divididas de acordo com critérios tais quais a disciplina lecionada, idade e nível intelectual. Com essa classificação dos alunos, tornou-se necessário adaptar a programação de disciplinas que antes eram dadas sucessivamente, para serem ministradas simultaneamente com aprofundamentos sucessivos e conforme um determinado horário. Esta forma de estruturar o espaço, o tempo e os saberes passaram a ser o núcleo organizativo da escola, adquirindo “valor de ‘medida’ na progressão dos alunos (passar de ‘classe’) e na divisão temporal do percurso escolar” (p. 400).

Com o agrupamento por classes dado, a discussão tornou para os critérios da divisão. Barroso (1995) explicou que tal discussão seguiu dois argumentos: aumentar ao máximo o número de divisões e buscar a aproximação à individualização do ensino, ou reduzir ao mínimo, evitando fracionamentos que esgotem o trabalho do professor. Segundo o autor, a posição apoiada foi a segunda, de modo que ao final do século XIX foram generalizadas a divisão em cursos elementares, médios e superiores, e a “elaboração de programas concêntricos (aprendizagem das mesmas matérias em cada curso, mas com grau de desenvolvimento diferente)” (p. 104).

À essa discussão, somou-se outra sobre como distribuir os professores pelas classes. Barroso (1995) observou que na divisão do trabalho do professor estava a polêmica de saber se deveria ele “estar ligado a uma só classe, para todas as matérias que compunham o seu programa de estudos, ou a uma só matéria (disciplina) para todas as classes” (p. 105). Segundo o autor, no fim do século XIX, na Europa o debate ficou em torno dessas duas opções, mas nos Estados Unidos avançou-se em direção ao “ensino departamental”. Nesta forma de organização da escola elementar, existem professores de classe e professores de departamento, de modo que o primeiro supervisionava pessoalmente a classe e se responsabilizava pelas atividades não abrangidas pelos professores de departamento; estes eram responsáveis por ensinar uma ou um grupo de matérias (BARROSO, 1995).

Nessa linha, Canário (2005) afirmou que

A dificuldade em ultrapassar esta matriz organizacional da escola, fundada na classe e no ensino simultâneo, deriva não apenas da sua comprovada eficácia histórica na construção de uma escola de massas, mas também no processo de ‘naturalização’ a que foi sujeita e que torna difícil imaginar outros modos de funcionamento. O essencial das críticas dirigidas à forma escolar [...] remete para lógicas de individualização, no quadro de uma gramática organizacional criada para ensinar um ‘aluno médio’. Aqui radicam muitos dos equívocos e fracassos que marcaram as vagas sucessivas de reformas e inovações dos últimos 40 anos (CANARIO, 2005, p. 42).

Assim, um dos desafios postos ao ensino simultâneo era como administrá-lo, isto é, a coordenação e organização pedagógica das diversas partes que compunham o ensino; com a necessidade de atender um grande número de alunos, mantendo a relação professor-aluno. Com essa finalidade, fragmentou-se o trabalho didático e a organização da escola, de modo que à administração do sistema educacional e escolar cabia a integração das funções pedagógicas que antes eram do domínio completo dos professores. Observou-se que, como Teixeira (1963) já havia explicado, a natureza e a função da administração escolar vêm da necessidade de integralidade e completude do trabalho pedagógico realizado pelos professores em uma determinada escola.

Com Barroso (1995), entendeu-se que foi a partir da divisão dos alunos em classes, para assegurar o ensino simultâneo em sala de aula, que estaria a emergência do campo da administração escolar no início do século XX. Da necessidade de instrução para um grande número de alunos, o ensino individual foi colocado de lado pelo coletivo. A relação entre professor e aluno passou a ser mediada por uma organização pedagógica (tanto como forma de organizar quanto uma unidade social estruturada), a escola. Com a estatização e expansão do

ensino, adicionaram-se à problemática as questões econômicas e de eficiência de recursos do Estado, de modo que o ensino mútuo de Lancaster foi ilustrativo de tais preocupações; e o ensino simultâneo, consagrado na escola graduada, englobou tais características em sua organização. A complexificação da organização e administração da escola, assentada na divisão em classes homogêneas de alunos, buscou facilitar e multiplicar o trabalho do professor, simplificando e permitindo a especialização de suas tarefas. O ordenamento em classes com divisão do trabalho pedagógico dos professores pode ser entendido, então, como característica da gênese da organização escolar e que permitiu a ampliação da oferta escolar. Assim, no percurso da evolução da escola foi desenvolvida uma compreensão racionalizadora dos recursos disponíveis, de forma que os processos de trabalho pedagógicos foram fragmentados e especializados, imputando ao atendimento escolar uma economia de escala; seguindo-se, dessa maneira, a necessidade de uma administração que pudesse nortear tal empreendimento.

Coerentemente com os autores que embasaram esta subseção, tem-se a compreensão da escola como uma organização – como unidade social e forma de organizar – e a necessidade de teorizá-la desde a educação, isto é, tomar sua estrutura e sua administração como características geradas pela própria atividade educativa. Compreender a escola desde sua construção histórica e social, por uma perspectiva meso-analítica, na qual os atores utilizam de sua autonomia para produzir e reproduzir normas e comportamentos, de forma que suas ações devem ser vistas pelo prisma da pedagogia. Assim, a administração escolar é antes de tudo um ato pedagógico, de modo que sua essência está no ideário e na compreensão sobre o que está sendo administrado. A educação escolar como ação teleológica, com vistas a um fim, tem em determinada concepção pedagógica seu caminho e objetivo de realização; nesse processo, tem-se a administração e organização escolar que, subordinados à tal pedagogia, corporificam e mediatizam a relação entre os meios de realização dessa pedagogia e seus fins. Então, a crítica à escola e suas propostas de mudança devem antes olhar para a pedagogia subjacente; pois, ao pensar de maneira isolada as atividades administrativas como atividades-meio e as pedagógicas como atividades-fim, incorre-se no risco de autonomizá-las, transformando-as em fins em si mesmas. Nesse sentido, pode-se tomar o conceito de “educação bancária” de Paulo Freire (1975)³⁴, para se ter clareza sobre a pedagogia da escola atual e a decorrência em sua estrutura.

³⁴ Segundo Paulo Freire (1975), a concepção bancária da educação se contrapõe à educação libertadora, de forma que está a serviço da relação opressor-oprimido e busca formar indivíduos adaptados à ordem social vigente. Nesta concepção, a prática do educador é análoga ao processo bancário, em que se realizam e arquivam depósitos, isto é, “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. [...] A questão está em que pensar autenticamente é perigosa. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se

Nesse sentido, queremos repensar escola desde suas necessidades educativas com base na democracia como cosmovisão (TORO, 2007) e de uma educação comunicativa no sentido da teoria da ação comunicativa de Habermas. Assim, na próxima subseção foram trabalhadas as concepções sobre escola subjacentes aos projetos políticos em disputa na atualidade, suas consequências para a educação e foi finalizada a construção teórica em torno da escola como uma organização.

2.2.2 Performatividade, democracia e a escola como mediação cultural

Ao longo desta seção analisamos o desenvolvimento histórico da escola como uma organização e os campos acadêmicos da administração e da administração educacional. Neste percurso pode-se perceber que, apesar das questões administrativas escolares derivarem de problemáticas pedagógicas – da forma de organização e oferecimento do ensino –, a busca pela resolução de tais situações ocorreu e continua ocorrendo tomando por referência as teorias gerais da administração.

O começo do século XX, até por volta da década de 1950, observou os influxos da Escola Clássica da Administração, com destaque para os princípios administrativos de Fayol, e com menor intensidade da Escola das Relações Humanas, sobre o campo da administração educacional. Entendia-se a escola como uma organização formal, como um reflexo integral das determinações jurídicas, de modo que tentar melhorar a escola significava melhorar o texto legal.

No cenário anglo-saxônico, com o campo acadêmico já consolidado, o *New Movement* se destacou a partir da década de 1950 pela sua abordagem positivista e empenho na investigação por uma teoria que explicasse os fenômenos da administração da educação. Na conjuntura brasileira, observou-se a formação acadêmica e teórica do campo, com tentativas de teorizar e delimitar os conceitos; e também se viu um acompanhamento das tendências do campo internacional. Neste período, a Teoria Estruturalista, mesclando aspectos da burocracia, da organização formal e informal com a psicologia comportamentalista, influenciou a compreensão da escola como uma organização sócio técnica, na qual sistemas técnicos teriam influência sobre questões sociais e vice-versa numa relação funcional, mecânica.

reduz à tentativa— de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (FREIRE, 1975, p. 57-76).

O desenvolvimento de novas e alternativas teorias pedagógicas, de amplos estudos sociológicos, de novas metodologias qualitativas de pesquisa, a insuficiência de quadros teóricos hegemônicos e o período de lutas por direitos civis, distinguiram as décadas de 1960 e 1970, de modo que, segundo Lima (1998), foi nesse momento que a problemática da igualdade de acesso associou-se à da igualdade de oportunidades de sucesso, de forma que o tema da participação estudantil ganhou dimensão política e reclamou-se por escolas democráticas. Assim, ocorreu uma ruptura com a tradicional concepção instrumental da administração escolar e esta adquiriu novas dimensões:

No domínio da administração insiste-se na descentralização e na participação, na desburocratização e na flexibilidade, no controlo e na fiscalização democráticos, na justiça e na equidade de tratamento - em suma, rompe-se com a tradicional concepção instrumental da administração, exigindo-se-lhe que passe não só a estar ao serviço da escola democrática mas também que constitua um factor de democratização e um elemento central na educação democrática dos educandos. A administração e o governo das escolas penetram profundamente na Pedagogia, concluindo-se que são elementos integrantes do currículo escolar [currículo oculto] (LIMA, 1998, p.147).

O paradigma teórico do campo da administração escolar ampliou-se para abranger, além de abordagens positivistas e funcionalistas, tais como o estudo das escolas eficazes, perspectivas qualitativas, subjetivistas e políticas. Passou-se a adentrar a escola para seu estudo e compreendê-la em seu funcionamento empírico, entretanto os quadros conceituais ainda se davam por referência a outros campos teóricos que não a educação. A tentativa de compreensão da escola concentrou-se nas categorias da macro e micro análise, de modo que a tinha ou como uma organização parte de um sistema social, político e cultural mais amplo, refletindo e reproduzindo suas configurações, ou como uma coleção fragmentada de micro fatores escolares (LIMA, 2008).

A década de 1990 se destacou por um lado, pelos estudos que abordam a escola numa perspectiva de meso análise, como local de trabalho de natureza específica (SILVA JR, 1990), como uma organização em ação, tal qual um lócus de reprodução e produção normativa (LIMA, 1998), como uma instituição dotada de uma autonomia relativa (NÓVOA, 1995), como um objeto de investigação construído material e historicamente (BARROSO, 1995) e como um local de cruzamento de culturas, de mediação cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998), entre outros autores que utilizam abordagens semelhantes. Por outro lado, desde que o Estado se tornou o responsável pela educação, o ideário fundamentado numa racionalidade econômica se tornou mais presente na organização escolar, como Barroso (1995) explicou:

[...] os modos de organização pedagógica, para além de continuarem a subordinar-se à sua função original de inculcação de normas e valores e de racionalização da relação educativa, passam a ser igualmente determinados por imperativos de ‘racionalidade económica’. A organização pedagógica da escola primária (para além da sua própria racionalidade) abre-se também à influência dos modos de organização racional do trabalho que resultam do processo de industrialização [...] as crescentes obrigações que o Estado toma no financiamento do ensino público não deixam de trazer para a organização da escola, preocupações de carácter economicista, quer ligadas à procura de rentabilidade e eficácia, quer, na maior parte dos casos, de contenção de despesas (BARROSO 1995, p. 61).

Tal racionalidade económica tem sido impulsionada pelas políticas neoliberais da Nova Direita, que começaram a invadir ainda mais a educação, disputando seus significados e impondo seu ideário na organização e administração do ensino.

Dagnino (2004) entendeu que o processo de construção democrática no Brasil foi marcado por uma dualidade: um projeto neoliberal sendo instalado ao longo das últimas décadas e um projeto democratizante que emergiu a partir das crises de regimes autoritários e diferentes esforços pela democracia. A autora entendeu projetos como formas de designar conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos. Esta dualidade foi representada pelas dificuldades de entendimento e posicionamento, uma disputa de significados de referências comuns, porém com sentidos diferentes. Assim, ocorreu o que a autora chamou de confluência perversa: “fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar” (p. 142), de modo que, com a utilização de referências aparentemente comuns como os conceitos de participação, sociedade civil, cidadania e democracia, se instalou uma “crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos” (p. 143).

Para Pérez Gómez (1998), tais confluências ocorreram por conta da dificuldade de legitimação de decisões que a democracia exige. Não conseguindo se apoiar somente em critérios económicos, “são elaborados todo um discurso de pseudojustificação; no qual o jogo com as ambiguidades semânticas são os principais instrumentos de persuasão e propaganda” (p. 131).

Assim, nessa disputa entre projetos, Apple (2001) explicou a Nova Direita como uma aliança entre os neoliberais e os neoconservadores, mesmo que os dois movimentos sejam contraditórios:

O neoliberalismo concebe o Estado como fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todas as suas formas de interação social é vista como eficiente e democrática. Por sua vez, o neoconservadorismo se guia pela visão de um Estado forte em algumas áreas, especialmente nas políticas relativas às classes, gênero e relações raciais, nos padrões, valores e condutas, e na especificação do conhecimento que deve ser transmitido às gerações futuras. As duas posições não se sentam lado a lado com facilidade na coalizão conservadora (APPLE, 2001, p. 62).

Nesse sentido, as políticas da Nova Direita convergiram para a substituição do Estado pelo mercado. Ao mesmo tempo que se limitaram as atividades do Estado relacionadas ao bem-estar social, deu-se mais liberdade econômica ao capital. Nesse movimento de ampliação do setor privado e diminuição do público, a produção e o consumo, a eficiência, eficácia e competitividade ganharam um status de ética dominante na sociedade. Os direitos que deveriam ser assegurados pelo Estado se tornaram privados e oferecidos por empresas, de modo que o seu usufruir dependeria da capacidade financeira e “meritocrática” de cada pessoa (APPLE, 2001).

As políticas e ideologias da Nova Direita, a ética e as lógicas do mercado, podem ser analisadas na educação a partir das compreensões de Ball (2005) sobre o profissionalismo docente. O autor entendeu que, como tecnologias das políticas neoliberais de reforma do setor público, a performatividade e o gerencialismo transformaram a identidade do professor. A performatividade seria uma “luta pela visibilidade” (p.548), “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (p. 543). Assim,

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. A performatividade, ou o que Lyotard também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial (BALL, 2005, p. 544).

O gerencialismo foi o meio pelo qual se incutiu a performatividade nos trabalhadores, o mecanismo que criou a cultura de mercado no setor público; de modo que “desempenha o

importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (p. 544).

Ball (2005) diferiu a identidade do profissional pré e pós reformas neoliberais no Reino Unido, mas que podem ser observadas em diversos países. O profissional pré-reforma foi referido como o profissional autêntico, de forma que sua autenticidade se fundamentava no valor de sua reflexão moral, “na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão ‘correta’” (BALL, 2005, p. 541). Assim, “uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado” (p.541). Já o pós-profissionalismo se reduziu à “obediência a regras geradas de forma exógena; e [...] 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” (p.542). Assim,

O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria. [...] com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais “falar por si mesmos” em debates públicos “sobre” sua prática (em vez de “pela” ou “na” educação) (BALL, 2005, p.543).

Segundo Ball (2005), com a instalação de mecanismos performativos, critérios avaliativos estabelecidos à priori, indicadores de desempenho, ranqueamentos, entre outras formas de medir o trabalho do profissional, a lógica do mercado adentrou a educação, de modo que se produziram novas identidades do professor, formas de disciplina escolar e sistemas éticos, baseados nos valores neoliberais de competitividade, eficiência, produtividade e pragmatismo. Com as reformas baseadas na performatividade e gerencialismo, o sistema educacional, as escolas, a prática de sala de aula e a identidade do professor passaram a ser modeladas de acordo com demandas que vêm de fora da educação. Dessa maneira,

[...] os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. [...] o professor é “reconstruído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. [...] Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia (BALL, 2005, p. 548).

A força de transformação de tais reformas se baseou não só nos próprios meios gerenciais, mas nas mudanças que esses mecanismos impuseram sobre os docentes nas percepções sobre a educação e seu trabalho. Isto é, para Ball (2005), ao mesmo tempo que se buscou a clareza de objetivos e de realização dos processos por meio de mecanismos de controle e de avaliação, tinha-se, na prática dos profissionais, “um alto grau de incerteza e instabilidade” (p.549). Tais profissionais, sobrecarregados por expectativas e indicadores diversos, tornaram-se inseguros em relação à sua prática e a si mesmos, “sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros” (p.549). Assim, a performatividade produziu e foi produzida por essas mudanças, ela agiu sobre a imagem própria do professor, sobre como pensar e valorar sua prática profissional, de modo que, sob a cortina da racionalidade, da técnica e objetividade, esconderam-se questões da subjetividade de cada um. Como o autor observou, houve um direcionamento das práticas gerencialistas e indução da performatividade “para as práticas rotineiras dos professores e para as relações sociais entre professores, tornando o gerenciamento onipresente, invisível, inevitável – parte de algo que está inserido em tudo que fazemos” (p. 554).

Nessa linha, Lima (2011) entende que essa colonização dos conceitos neoliberais – como competição, empreendedorismo e empregabilidade – sobre a educação já tem destaque nos próprios discursos pedagógicos. Segundo o autor, tais imperativos econômicos do mercado se tornaram desejáveis também na educação. Atribuindo à educação a ideia de salvadora da pátria e do desenvolvimento econômico – como já ocorreu em outros momentos da história –, há uma reatualização do “pedagogismo positivista de tempos passados e a ilusão num ‘homem novo’, agora competente, competitivo, útil, inovador e empreendedor” (LIMA, 2011, p. 16).

O gerencialismo, vendendo-se como uma superação da burocracia ineficiente estatal, renova e desenvolve o entendimento das escolas como “instrumentos técnico-rationais em busca de objetivos certos e consensuais” (LIMA, 2011, p. 19). Em defesa de mais democracia e autonomia, descentralização burocrática e eficiência de recursos, o gerencialismo compreende a escola como uma unidade de gestão autônoma, mas no sentido da autonomia decretada (BARROSO, 1996), de forma que “para mais autonomia, mais avaliação” (LIMA, 2015, p. 1341). Nesse sentido, a avaliação se transformou num “instrumento de governação política e numa técnica de gestão” (LIMA, 2015, p. 1342), de modo que, com seus mecanismos mensuráveis, a qualidade é assegurada graças à eficiência, competitividade e o esforço dos atores em atingir as metas; a qualidade da educação é, então, referenciada à disponibilidade e utilização de recursos financeiros relacionados ao desempenho escolar medido por indicadores

objetivos em provas estandardizadas e definidas externamente às realidades das escolas por órgãos superiores nacionais e internacionais. Mesmo considerando que “educadores não são educometristas, mas antes pedagogos lato sensu, que sabem avaliar pedagogicamente. Sabem, também, reconhecer a importância do incomensurável em educação” (LIMA, 2011, p.1343), observa-se que a qualidade da educação se desvinculou da própria educação e da ação pedagógica:

[...] a avaliação quantofrênica assenta na crença de que tudo é passível de mensuração e de que tudo aquilo que se mede é verdadeiro e se pode comparar e alcançar mais facilmente; os dados correspondem à realidade objetiva, sem mediações teóricas, políticas e outras capazes de produzir, ou de fabricar, a realidade, não sendo, portanto, construções sociais engendradas pelos próprios referenciais e critérios de avaliação. A partir do cálculo objetivo e da medição dos resultados, desvalorizam-se os processos e os resultados mais difíceis de captar e de contabilizar, favorecendo-se a estandardização, a exterioridade, a quantificação e a distância, pretensamente incontaminada, entre avaliadores e avaliados (LIMA, 2011, p.1343).

Em tal concepção de qualidade da educação e do uso gestor e instrumental das avaliações, observa-se a hegemonia do ideário neoliberal, da predominância da cultura da performatividade na educação, de forma que Lima (2011, p. 1344) desenvolve o conceito da educação contábil, que “define a educação que conta em função do carácter contável, mensurável e comparável dos resultados produzidos, tendendo a conceptualizar o aluno como uma matéria-prima moldável através de processos de produção escolar”.

Conceitos da administração de empresas são reatualizados e novamente referenciados à educação. A ideia dos processos de ensino e aprendizagem como um processo produtivo do tipo *input-output* ganha destaque, mas agora as competências a serem produzidas nos estudantes partem do ideário da Nova Direita. Assim, a estrutura organizacional escolar é novamente compreendida como uma empresa capitalista, de forma que

As escolas e universidades são, cada vez mais, objetos de formalização e, por isso, cada vez mais e melhor interpretadas enquanto organizações formais [...] As imagens das escolas e universidades como comunidades, colégios, arenas políticas, anarquias organizadas, sistemas debilmente articulados, entre outras, não se tornaram inúteis ou dispensáveis, mas as avaliações estandardizadas, de tudo e de todos, vêm transformando, quase totalitariamente, as organizações educativas em organizações altamente racionalizadas e formalizadas, com suas missões e visões, planos estratégicos, sistemas de auditoria e garantia da qualidade (LIMA, 2011, p.1350).

Em disputa com o projeto da Nova Direita, o democratizante é aqui apresentado com base nos estudos e discussões realizados no interior da linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), representados por Nascente, Conti e Lima (2018), ao longo do desenvolvimento deste relatório. Destacam-se as fundamentações tomadas pela Teoria Crítica de Habermas, com base nos textos de Pinto (1995), Gomes (2007), Mühl (2011) e Pinheiro (2018) e na concepção de Pérez Gómez (1998) da escola como cruzamento de culturas.

Para a discussão sobre o projeto democratizante da escola, faz-se necessário, primeiro, trabalhar o conceito da democracia utilizado. Toro (2007) entendeu a democracia como uma cosmovisão, isto é, uma forma ver o mundo, que pode e deve ser ensinada na escola. Como cosmovisão, tem a particularidade de que “conservando o todo, ordena o todo de outra maneira. O que ocorrem são transformações orientadas por esse modo particular de ver o mundo: no modo de explicar, abordar, ser e interagir no mundo” (TORO, 2007, p. 2)³⁵. Dessa forma, a democracia da sociedade seria um projeto de educação, de modo que ela vive e se constrói no cotidiano.

Toro (2007) delineou seis princípios para a construção da democracia na educação: secularidade; autofundação; incerteza; ética; complexidade e público. A secularidade se referiu ao fato de que a democracia, como toda ordem social, não é natural, mas uma construção humana social, e como tal pode se transformar; a democracia seria uma invenção e, por isso, é necessário ensiná-la e aprendê-la. Como construção social, a democracia seria realizada pelas pessoas que vão viver e cumpri-la, de forma que o princípio do autofundação se fundamentou no entendimento de que “a liberdade sempre exige ordem, mas a única ordem que produz liberdade é a ordem autofundada, [...] as normas que dão liberdade a uma pessoa são aquelas que ela impõe a si mesma. Toda ordem autofundada é uma ordem que produz liberdade” (p.3)³⁶. Toro (2007) entendeu que a democracia está em constante processo de autofundação e reelaboração, de maneira que a incerteza faz parte do desenvolvimento de toda e qualquer construção social. O princípio da ética entendeu que, apesar das incertezas da construção da democracia, ela só será realmente democrática se se orientar pelos direitos humanos. A complexidade se deu no reconhecimento do conflito, da diferença e da diversidade como parte

³⁵ “conservándolo todo, lo ordenan todo de otra manera. Lo que ocurren son transformaciones orientadas por esa determinada forma de ver el mundo: en la forma de explicarse, dirigirse, estar e interactuar en el mundo” (TORO, 2007, p. 02).

³⁶ “la libertad siempre requiere del orden, pero el único orden que produce libertad es el orden autofundado [...] las normas que a una persona le producen libertad son las que ella misma se impone. Todo orden autofundado es un orden que produce libertad” (TORO, 2007, p. 3).

essencial dos processos democráticos, de forma que “a deliberação requer transparência pra que os diferentes interesses possam se converter em um bem coletivo” (p.7)³⁷. Por último, entendeu-se que é da sociedade civil que se fundou a ideia de público, de modo que na democracia “o público é o que serve a todos da mesma maneira para sua dignidade” (p. 08)³⁸.

Para Habermas, segundo Gomes (2007), vivemos em uma modernidade tardia, na qual as propostas elaboradas no período iluminista ainda não foram alcançadas, isto é, os ideais de liberdade, fraternidade e solidariedade ainda não foram plenamente realizados. Entendeu-se que “a razão moderna sofreu uma espécie de reducionismo, na medida em que esta foi restringida à sua dimensão científica” (GOMES, 2007, p.64). Dessa forma, seria necessário repensar o conceito de racionalidade predominante, de modo que “é preciso repensar a razão em sua constituição ampla e na forma como ela se realiza na prática concreta do dia a dia das interações humanas” (MUHL, 2011, p. 1036). Nesse sentido, entende-se que a racionalidade é mais que somente a racionalidade instrumental; busca-se superar o paradigma da consciência para abraçar o da comunicação.

O paradigma da consciência centra-se no sujeito, “é solitária e autorreferente e encontra a medida de validação dos seus saberes nos critérios de verdade e êxito” (MUHL, 2011, p. 1037), de forma que haveria uma “relação de subordinação do objeto frente ao sujeito” (PINTO, 1995, p. 78). Neste paradigma, do ponto de vista cognitivo, tem-se a racionalidade cognitivo-instrumental, que teria a “conotação de uma autoafirmação com êxito no mundo objetivo” (GOMES, 2007, p. 78).

Já o paradigma da comunicação, ao entender que a racionalidade seria dependente dos processos intersubjetivos de comunicação, fundamentou os critérios de validação e legitimação das ações humanas no consenso. Dessa forma, haveria um “abandono da relação cognitiva sujeito-objeto por um procedimento cognitivo de natureza intersubjetiva, numa relação sujeito-outro sujeito e que só é possível com a progressiva descentração de nossa visão egocêntrica de mundo” (PINTO, 1995, p.80). Aqui tem-se a racionalidade comunicativa, que soma à cognição os aspectos normativo e estético-expressivo, de modo que seria entendida como “a capacidade que os participantes do processo comunicativo possuem para alcançarem um saber consensual na tríplice dimensão do mundo” (GOMES, 2007, p. 79). Estes três aspectos fazem referência a dimensões que se entrelaçam e contextualizam o mundo da vida, de forma que a cognição se

³⁷ “la deliberación requiere transparencia para que los diferentes intereses puedan convertirse en un bien colectivo” (TORO, 2007, p. 07).

³⁸ “lo público es aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad” (TORO, 2007, p. 08).

refere ao mundo objetivo, o normativo ao mundo social e o estético-expressivo ao mundo subjetivo.

Se na racionalidade subjetiva do paradigma da consciência, “O critério de validação do conhecimento depende da clara e transparente representação dos conceitos do sujeito para o próprio sujeito. Em síntese, a consciência do sujeito sobre o mundo é autoconsciência” (MUHL, 2011, p. 1038), a racionalidade intersubjetiva do paradigma da comunicação se fundou na suscetibilidade à crítica das pretensões de validade dos atos comunicativos. Isto é, a validade de um discurso seria compreendida num reconhecimento intersubjetivo de suas pretensões de validade, de modo que “o grau de reconhecimento das pretensões de validade está vinculado à eficácia empírica da racionalização das imagens de mundo” (PINHEIRO, 2018, p. 46). Segundo Pinto (1995),

[...] podem ser criticáveis quanto à: 1 - Veracidade da afirmação. Esta pretensão refere-se a um mundo objetivo entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada; 2- Correção normativa. Esta pretensão refere-se a um mundo social dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas; 3- Autenticidade e sinceridade. Esta pretensão refere-se a um mundo subjetivo, entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, apenas ele tem acesso privilegiado (PINTO, 1995, p. 79).

Além das pretensões de validade, a comunicação depende de um contexto comum aos interlocutores, que seria o mundo da vida: um pano de fundo de saberes e referências culturais não problematizadas, implícitas, que permitem o entendimento mútuo. Ao mesmo tempo que complementar e parte do mundo da vida, existe o sistema, que é representado pelo dinheiro (que rege o sistema econômico) e o poder (que regula o sistema político), que são elementos controladores de integração sistêmica. O sistema se desenvolveu ao ponto de se tornar independente do mundo da vida e passou a opor e colonizá-lo, isto é, o mundo da vida foi instrumentalizado pela racionalidade cognitivo-instrumental e o dinheiro e o poder passaram a tomar o lugar da comunicação pela linguagem. Pinto (1995, p. 86) definiu a colonização do mundo da vida como o momento em que “os imperativos sistêmicos retiram os elementos prático-morais e prático-estéticos das esferas públicas e privadas da vida. É a monetarização e burocratização das práticas cotidianas em ambas estas esferas”. Para Pinheiro (2018, p. 53), é “Quando a integração sistêmica alcança as formas de integração social”.

A colonização do mundo da vida pelo sistema pode ser observada nos conceitos de performatividade e gerencialismo de Ball (2005), no sentido das mudanças na subjetividade própria dos atores escolares ao inculcar os valores performáticos nas relações cotidianas na

escola. A racionalização do sistema, ao estabelecer e inculcar normas no comportamento individual, vincula-se à “formação dos valores culturais e da consciência moral” (MUHL, 2011, p. 1040), de modo que a escola age na incorporação dessa racionalidade. Além disso, nesse sentido, Muhl (2011) afirma que:

[...] a influência mais nefasta da racionalidade sistêmica sobre a educação pode ser identificada nas consequências de sua transformação em mercadoria. Ao tornar-se mercadoria ou recurso de competitividade no processo produtivo capitalista, sua valorização passa a ser feita, prioritariamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo a sua conotação como valor epistemológico e como significação de valor social. Em outros termos, a educação passa a ser valorizada quase tão somente como recurso de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política (MUHL, 2011, p.1041).

Entendendo a colonização do mundo da vida pelo sistema como a causa da crise na modernidade, Habermas propôs o uso da racionalidade comunicativa, do agir comunicativo, como forma de superação. Dessa forma, o projeto democratizante pressupõe uma ação voltada ao entendimento, isto é, a partir do reconhecimento intersubjetivo e recíproco entre sujeitos, que é fundamentado e articulado pelo mundo da vida – as tradições e referências culturais comuns e estabilizadas em ordens legítimas –, discutem-se as pretensões de validade das expressões linguísticas em busca do consenso. Assim, Pinheiro (2018, p. 48) afirma que, diferente da ação teleológica, que visa fins, na ação comunicativa a prioridade “não é o próprio êxito, mas sim a busca de interesses individuais sob a condição de que os planos individuais dos atores possam alcançar a harmonia com os demais planos diante de uma definição compartilhada da situação”. Nas palavras de Habermas,

Para atores orientados pelo sucesso todos os componentes da situação transformam-se em fatos, que eles valorizam à luz de suas próprias preferências, ao passo que os que agem orientados pelo entendimento dependem de uma compreensão da situação, negociada em comum, passando a interpretar fatos relevantes à luz de pretensões de validade reconhecidas intersubjetivamente (HABERMAS, 2012 *apud* PINHEIRO, 2018, p.57).

A partir da teoria comunicativa, Habermas propôs uma democracia deliberativa como uma opção entre os modelos liberal e republicano de política, de forma que “a democracia deliberativa apresenta como princípio fundamental a institucionalização dos processos discursivos de formação da opinião e da vontade” (PINHEIRO, 2018, p. 81). Nessa proposta, não seria só o voto que constrói a participação política, mas a própria deliberação por parte dos

cidadãos com base na ação comunicativa. Assim, compreende-se uma política processual, no sentido de que a validade das considerações se dá conforme sua motivação e capacidade de formação de consenso, isto é, nos contextos de fala, buscando o consenso, para um argumento ser considerado seus critérios de verdade devem estar “incondicionalmente exposto à crítica dos participantes [...] [e] referendado pelo desempenho discursivo das pretensões de validade” (GOMES, 2007, p. 111).

Com essa conceitualização da teoria do agir comunicativo e sua aplicação nos processos de deliberação, entende-se, na direção do projeto democratizante, seu potencial de transformação da escola. Tais compreensões orientam nossas formas de conceber a escola e as relações que lá se constroem, de modo que é nesse sentido que,

Para Habermas, a emancipação é inerente à comunicação, de modo que seja necessário desenvolver projetos educativos que privilegiem, consensualmente, o fortalecimento da competência comunicativa dos educandos, a fim de torná-los competentes para o enfrentamento dos desafios do nosso tempo (GOMES, 2007, p 21).

Com Pérez Gómez (1998), entendeu-se a escola e o sistema educativo como uma “instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e do desenvolvimento particular das novas gerações” (1998, p. 11). A educação seria vista como um “complexo processo de enculturação” (p. 16), de forma que é “imprescindível entender os mecanismos explícitos e tácitos de trocas culturais de significados para compreender e estimular os processos de reflexão educativa” (p.16). Para o autor, cultura seria

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potenciam, as trocas sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de uma estrutura espacial e temporal determinada. A cultura, portanto, é resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16).

Para Pérez Gómez (1998), a escola, como espaço de cruzamento de culturas, teria como responsabilidade a “mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações para facilitar seu desenvolvimento educativo” (p.17). Assim, o autor analisou as diferentes culturas que se cruzam na escola, tais quais a cultura crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica.

A cultura crítica, ou alta cultura, ou cultura intelectual, seria o conjunto de significados e produções que se acumularam ao longo da história e se encontram nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; seria um saber refinado, que foi tratado crítica e sistematicamente. A cultura social se referiu ao contexto social, político e econômico mais amplo, o conjunto de significados, instituições, valores, normas e comportamentos hegemônicos que dominaram as relações sociais; seria a “ideologia cotidiana que corresponde às condições econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 79). Na cultura social, o autor analisou os influxos do neoliberalismo, dos valores do livre mercado e da comunicação em massa sobre as sociedades democráticas e sobre a educação.

Nesse sentido, o autor destacou, dentre os valores e tendências que presidem os processos de socialização da época pós-moderna, o ecletismo cultural acrítico e amoral que “admite o princípio do vale tudo se servir ao objetivo da rentabilidade pessoal, grupal ou nacional” (p. 116); a individualização e o debilitamento da autoridade, como formas de fomentar o mercado pela separação, diferenciação e competitividade; a importância da informação como fonte de riqueza e poder, por conta do acesso e capacidade desiguais de interpretação das crescentes quantidades de informações fragmentadas; a mitificação da ciência como status de conhecimento inquestionável, ao mesmo tempo que o desenvolvimento científico passou a enfrentar situações que fogem de seu controle; a promoção exagerada do individualismo e a conformação social, que proporcionaram a estabilidade da ordem social como um quadro genérico de convivência baseado no sistema de produção e consumo regidos pelo livre mercado; a obsessão pela eficiência como “objetivo prioritário na vida social que aparece frente à comunidade como sinônimo de qualidade” (p.119); a concepção a-histórica da realidade, que permitiu à ideologia dominante neoliberal a indução à ideia de que só haveria uma escolha racional para as intervenções econômicas, políticas e sociais; a primazia da cultura da aparência, de forma que a “ética se converte em pura estética ao serviço da persuasão e sedução do consumidor” (p.122); o império do efêmero no paraíso das mudanças, representado pela constante ansiedade causada pela permanente instabilidade pessoal ou profissional; a mitificação do prazer e da pulsão, expressos pelo individualismo e que apontaram uma tendência ao hedonismo; o culto do corpo e a mitificação da juventude, como resultado dos influxos anteriores; e a emergência e consolidação dos movimentos alternativos, tais como o feminismo e ambientalismo. Assim, segundo o autor, “esta complexa sutil e onipresente cultura social penetra tanto os ritos e os costumes grupais como os interesses, as expectativas, os rendimentos e as formas de comportamento dos indivíduos que interagem na escola” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 126).

A cultura institucional se referiu à escola, de forma que, como “como qualquer outra instituição social desenvolve e reproduz sua própria cultura específica [...] As tradições costumes, rotinas, rituais e inércias que estimulam, conservam e reproduzem a escola” (PÉREZ GÓMEZ 1998, p. 127). O autor também entendeu que há de se compreender a relação entre os aspectos macro e micro da educação, além da própria cultura docente e o seu desenvolvimento profissional. Na cultura institucional, que seria permeada pela cultura social, o autor afirmou que os influxos das lógicas de mercado adentraram a escola, de modo que a função educativa da escola tem se esvaído. Uma vez que as “Exigências do mercado não olham para valores éticos e educativos, somente olham para a rentabilidade” (p. 133), as abordagens neoliberais entenderam a educação e o conhecimento como mercadoria, de forma que só teriam valor quando vinculados a aplicações tecnológicas e caso sirvam “para otimizar a rentabilidade, maximizando os produtos e reduzidos os custos. A busca da verdade se subordina à busca da eficácia, da utilidade, do bem-estar, da rentabilidade” (p.136).

Para Pérez Gómez (1998), na cultura institucional, uma vez que a qualidade da educação seria medida pela eficiência e eficácia da escola em produzir e reproduzir conhecimentos especializados para o mercado de trabalho, para o sistema econômico, o “conhecimento se legitima como instrumento de justificação de um discurso de poder” (p. 136). Assim, em defesa de uma escola educativa, o autor propôs a ideia da

[...] educação como desenvolvimento da autonomia pessoal [...] Um dos requisitos fundamentais deste enfoque é a confiança nos agentes implicados, na competência profissional dos docentes, nas possibilidades da escola como espaço de aprendizagem individual e coletiva, e na comunidade como fontes de recursos, apoio afetivo e de contraste criativo [...] Se os indivíduos e os grupos sociais não aprendem desde a escola a exercer reflexivamente e cooperativamente sua autonomia, a vida democrática da comunidade se converte em uma simples formalidade eleitoral (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 144).

Para isso, Pérez Gómez (1998) afirmou que há de se enfatizar os processos de deliberação reflexiva entre os docentes, uma vez que “A qualidade da prática educativa depende basicamente da qualidade de juízo e deliberação reflexiva dos docentes nas aulas quando tomam decisões, intervém e avaliam” (p. 154). Entendendo que a cultura da escola seria composta principalmente pela cultura docente, o autor explicou que esta possui duas dimensões fundamentais: o conteúdo e a forma. O conteúdo da cultura docente seriam os “valores, crenças, atitudes, hábitos e pressupostos compartilhados por um grupo de docentes” (p. 165), de modo que fazem referência ao conceito de educação que possuem teórica e praticamente, aos diversos

aspectos que compõem seus entendimentos pedagógicos e relaciona-se com a concepção da escola que se tem em cada época e contexto. A forma da cultura docente se encontra nos padrões manifestos nas relações e interações entre os docentes, de forma que “define as condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos docentes, especialmente o modo como se articulam suas relações com o resto dos colegas” (p. 165). Assim, o autor entendeu que, para combater a ideologia da rentabilidade escolar que desvalorizou a educação e seus profissionais e que converteu o professor num “fantoche ingênuo ou cínico a serviço de forças externas” (p. 183), há de se

Conceber a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não somente permite afrontar as incertezas de nossa época com menor ansiedade, mas também facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam a satisfação dos estudantes e docentes ao gozar da aventura do conhecimento, ao disfrutar da beleza da cultura e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criativo (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 179).

Pérez Gómez (1998) explicou que a cultura experiencial seria referente ao conjunto de significados e comportamentos que os estudantes elaboraram em sua vida paralela à escolar, em seus âmbitos familiar e social. Seria reflexo incipiente da cultura local, “construída a partir de aproximações empíricas e aceitações sem elaborações críticas” (p. 199); uma plataforma cognitiva, afetiva e comportamental a partir da qual os alunos buscam compreender os conhecimentos e vivências no ambiente escolar e na vida em geral. Para o autor, interessou observar os processos de construção dos significados pelos alunos, de forma a compreender a formação da cultura experiencial de cada indivíduo. A cultura experiencial seria particularmente relevante no contexto da escola, pois é diretamente relacionada aos processos de ensino e aprendizagem e à cultura acadêmica.

A cultura acadêmica seria a “seleção de conteúdos destilados da cultura pública para o trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamento cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 253); o contexto pedagógico de reprodução de conteúdos selecionados e tratados da cultura crítica. O autor buscou compreender como o currículo – que seria a concretização da cultura acadêmica – poderia produzir aprendizagens relevantes³⁹ nos alunos.

³⁹ Segundo Pérez Gómez (1998, p. 261), aprendizagem relevante “se refere aquele tipo de aprendizagem significativa que, por sua importância e por sua utilidade para o sujeito, provoca a reconstrução de seus esquemas habituais de conhecimento”.

Pérez Gómez (1998) explicou que não se poderia esperar a compreensão das ferramentas conceituais pelos estudantes, uma vez que nas aprendizagens disciplinares da escola – nas tentativas de apreensão da cultura crítica – haveria uma descontextualização para com os contextos da cultura experiencial dos alunos e da cultura institucional da escola. Nesse sentido, o autor afirmou que “o contexto de utilização cotidiana do conhecimento, à margem da academia, se move por interesses e preocupações pragmáticas” (p. 263). Além disso, o autor compreendeu que a aprendizagem nunca é individual, é sempre dentro de um grupo social com uma cultura específica, de forma que “Toda aprendizagem relevante é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada” (p. 291). Com essas considerações, o autor compreendeu que a escola, enquanto educativa, precisaria se fazer como um espaço intermediário mediador cultural, uma comunidade democrática aberta ao diálogo, pois,

Quando o significado dos conceitos da cultura crítica da comunidade social não parece relevante para sobreviver na cultura da escola, quando não se aprecia o valor intrínseco dos mesmos para analisar, compreender e tomar decisões na cultura da aula, não se pode produzir aprendizagem relevante [...] O problema não é tanto como aprender, mas como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro da comunidade social. O estudante aprenderá de forma relevante o que considerar necessário para sobreviver com êxito na escola, o que venha a ser exigido pelas peculiaridades da cultura escolar (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 254).

Segundo Pérez Gómez (1998), a escola que não só instrui, não só socializa, mas que educa seus alunos no sentido de realizar aprendizagens relevantes – de desenvolver de forma consciente e autônoma modos próprios de pensar, de potenciar o sujeito –, necessita de uma participação democrática e de um “longo processo de descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência” (p. 257). Entendeu-se que a ênfase da escola não está na assimilação da cultura crítica ou acadêmica, nem na aquisição de competências para o mercado de trabalho, mas “no enriquecimento do indivíduo constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos” (p. 259). Assim, para o autor, a escola deveria ser o lugar onde os “estudantes e docentes aprendem ao mesmo tempo que vivem e vivem ao mesmo tempo que aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana. A escola assim considerada se converte em uma comunidade democrática de vida e aprendizagem” (p. 258). O desafio da educação seria a recontextualização do conhecimento na escola, de modo que esta deveria compor-se como um espaço intermédio que integre os diferentes contextos de produção,

utilização e reprodução do conhecimento, provocando a “reconstrução pessoal da cultura experiencial dos estudantes” (p.267). Assim,

Se aprendem os conceitos porque se utilizam dentro do contexto de uma comunidade social onde adquirem significação, e se utilizam adequadamente tais conceitos como ferramentas de análise e tomada de decisão porque se participa das crenças, comportamento e significados da cultura de tal comunidade, onde os conceitos adquirem sentido, e porque, para participar eficazmente na vida complexa de tal comunidade, tais instrumentos parecem úteis e relevantes (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 263).

Pérez Gómez (1998), entendeu que os conteúdos do currículo são uma expressão do contexto cultural, de maneira que acabam sendo mais relevantes para uns indivíduos do que para outros. Para o autor, a função docente seria uma forma de intervenção cultural, de modo que a integração dos contextos de produção e utilização do conhecimento – o “encontro entre a cultura experiencial do sujeito e a cultura crítica do contexto cultural” (p.283) – seria parte essencial do trabalho do professor. Assim, nesse sentido, o autor afirmou que “a seleção última dos conteúdos do currículo deve ser sempre contextual e corresponde à capacidade do docente para compreender o que cada estudante e grupo de alunos requer” (p.280). Logo, o desenvolvimento do currículo e o desenvolvimento profissional do professor estariam intimamente relacionados, de forma que o docente deveria sistematicamente refletir sobre sua prática no sentido de desenvolver um modelo processual de currículo aberto e emergente. O professor, por promover a aproximação das culturas e servir de exemplo para os estudantes, deveria compreender sua relação com as culturas e seu modo de vive-las, de modo que “a postura mais honesta é assumir e explicitar ante os estudantes o carácter relativo, parcial e provisional das próprias concepções” (p.296). Assim, para Pérez Gómez (1998, p. 296), a especificidade da profissão docente residiria em “provocar sua implicação intelectual nas reformulações e análises dos problemas cotidianos, à luz das contribuições que oferecem o conhecimento mais refinado da cultura intelectual”.

Motta (1990) também ressaltou a importância das questões culturais na escola ao compreender, com base em Bourdieu e Passeron (1975), que a escola detém o “monopólio da manipulação de bens culturais e dos signos institucionais de saúde cultural” (p.139). Para o autor, o discurso de educação para todos, ao “conceder um máximo de educação formal para a minoria e um mínimo para a maioria” (p.136), escondeu as lógicas de reprodução do capitalismo; isto é, ao se ignorar as diferenças culturais na escola, elas se transformam em diferenças sociais. Assim, segundo o autor,

É dessa forma que a igualdade formal, tida como muito democrática, das práticas pedagógicas mascara desigualdades sociais e culturais em face do ensino e da cultura. [...] É dessa forma que a escola transforma desigualdade de fato em desigualdades de direito, garantindo a transmissão hereditária do poder e os privilégios, função dissimulada sob a aparência de neutralidade. Assim, ao conferir às desigualdades culturais sanção formal conforme aos ideais democráticos dominantes, a escola fornece a melhor justificativa para essas desigualdades. Max Weber salienta o fator de que o diploma substituiria o direito de nascimento (MOTTA, 1990, p. 139).

Consideramos a concepção de Pérez Gómez (1998) sobre a escola como uma representação pertinente para o projeto democratizante. Em seu entendimento, o ensino seria um processo intencional de comunicação humana, de modo que “O desenvolvimento educativo dos estudantes é no fundo um processo de permanente aperfeiçoamento do diálogo construtivo e criador entre pessoas e culturas” (p.279). Se como Gomes (2007, p.112) afirmou, haveria “um potencial crítico capaz de fortalecer, através dos mecanismos pedagógicos da aprendizagem, os processos de argumentação dos agentes que participam diretamente da formação cultural”; para além de somente transmitir ou impor uma cultura, vivê-la e recriá-la requer uma concepção democrática em seus processos e cotidiano, pois a prática educativa, ao não possuir resultados e objetivos claros e previsíveis, “requer a deliberação cooperativa como método mais racional de intervenção” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.196). Além disso, entendendo que “Os alunos aprendem democracia vivendo e construindo realmente sua comunidade democrática de aprendizagem e de vida” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 292), o diálogo se faz essencial para o aprendizado e a teoria do agir comunicativo de Habermas se apresenta como caminho para a construção e compreensão da prática educativa. Nesse sentido,

Este diálogo criador requer uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao contraste e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as relações e o próprio desenho do currículo; uma comunidade democrática de aprendizagem, onde o conhecimento, as relações sociais, a estrutura das tarefas acadêmicas, os modos e critérios de avaliação e a própria natureza e função social da escola aceitem submeter-se ao escrutínio público dos estudantes e docentes e às consequências de suas determinações reflexivas (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.291).

Observa-se que nessa citação acima, a estrutura pedagógica e cultural da escola estaria sujeita às reflexões e críticas dos membros da comunidade, de forma que, com Habermas, a validade de uma consideração é dependente da busca do consenso fundamentado na discussão relativa às pretensões de validade dos argumentos. Para Pérez Gómez (1998, p. 197), seria com base nesse

tipo de controle “democrático, desde dentro da própria comunidade, não burocrático, administrativo e externo, compatível e convergente com a autonomia profissional exigida, que requer a responsabilidade mediadora da escola educativa”. Para o autor, a harmonização entre os indivíduos da escola e a cultura da sociedade “Supõe esforçar-se em criar mediante negociação aberta e permanente, um contexto de compreensão comum” (p. 287); este contexto citado poderia ser compreendido como o mundo da vida dos participantes e como o entrecruzamento dos diversos contextos culturais que se encontram na escola. Com base na teoria do agir comunicativo de Habermas, o objetivo das interações na escola não é o sucesso, mas o entendimento dentre os diferentes membros, de forma que no sentido da democracia deliberativa,

O ensino educativo que proponho, a vivência reflexiva da cultura crítica, requer um projeto cultural vivido em comunidade, no qual os docentes e os estudantes aprendem porque vivem e recriam cultura crítica de seus antepassados e de seus contemporâneos, se responsabilizam do projeto comum e organizam cooperativamente todos os elementos da vida em comum para favorecer o projeto assumido pela comunidade. Talvez este seja o desafio mais urgente do sistema educativo espanhol: aprender a viver em comunidade democrática de aprendizagem recriando um projeto educativo decidido realmente nos claustros (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 292).

Para Pérez Gómez (1998), o foco dos programas de desenvolvimento profissional dos professores deveria estar na “reconstrução do pensamento prático cotidiano, isto é, na facilitação da reflexão” (p.194), de modo que “Provocar a reconstrução do pensamento pedagógico vulgar implica necessariamente um processo de desconstrução dos esquemas de pensamento e ação acrítica e empiricamente consolidados” (p. 192). No sentido de ampliar a compreensão e construção de organizações escolares que facilitem e provoquem aprendizagens relevantes, a autorreflexão dos professores e dos alunos e que “vincule a competência de seu funcionamento com a prática de valores que se considerem educativos” (p. 160), buscou-se no conceito de cultura organizacional um potencial conceito mediador de tal reflexão para a escola, que foi abordado na próxima seção.

A forma de se compreender a organização escolar está invariavelmente subjacente à uma concepção pedagógica, de modo que a perspectiva dominante nos dias de hoje é a relativa à educação bancária (FREIRE, 1975), à educação contábil (LIMA, 2011). Tal entendimento, concebido pelo paradigma da consciência, da subjetividade, enxerga a escola como uma organização racionalizada, técnica-instrumental que pode e deve ser parametrizada e ranqueada; a escola como unidade de gestão autônoma, mas que, sob a avaliação de inúmeros

indicadores, sob a exigência de performatividade, de eficiência, produtividade, competitividade, ainda é restringida materialmente pela administração central, pois sua qualidade é condicionada ao uso de recursos financeiros. De seus profissionais espera-se um comprometimento e desempenho à altura da importância da tarefa que realizam, mas que, ao mesmo tempo, são cada vez mais destituídos das funções pedagógicas do seu trabalho, transformando-se em técnicos em pedagogia (BALL, 2005). A educação perdeu seu valor intrínseco de desenvolvimento, de emancipação do sujeito para ser considerada somente como mercadoria, como uma certificação que permita melhores empregos e salários. E, apesar disso tudo, o projeto da Nova Direita consegue amplo apoio na sociedade, tanto por quem realmente acredita em tais princípios, quanto por quem não percebe tais consequências e sutilezas latentes na confluência perversa (DAGNINO, 2004), na disputa dos projetos e significados.

Neste confronto pela educação, defende-se a concepção da escola do projeto democratizante, que foi aqui representada pelos estudos dos diversos autores - Nóvoa (1995), Barroso (1995), Lima (1998), Pérez Gómez (1998), Silva Jr (2015) – e trabalhada ao longo do desenvolvimento desta dissertação junto à linha de pesquisa do programa, representada por Nascente, Conti e Lima (2018). Portanto, compreendendo a democracia como uma cosmovisão (TORO, 2007), e pelo prisma da teoria da ação comunicativa de Habermas, advoga-se pela formação e desenvolvimento do professor no sentido do profissional autêntico (BALL, 2005), e pela compreensão da escola como uma organização em ação (LIMA, 2008) que atua na mediação cultural das diversas culturas que se entrecruzam no dia a dia (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

No sentido de provocar a reflexão em torno da própria cultura da escola e da prática educativa e de facilitar a identificação dos distintos projetos políticos em disputa, buscou-se no conceito de cultura organizacional um conceito que possa mediar tal processo. Entendeu-se que a análise e compreensão da cultura organizacional da escola pode trabalhar na explicitação de conhecimentos, concepções e cosmovisões tácitas, de forma a desvelar os contextos de referências e práticas, oportunizando a construção de um consenso comum e auxiliando na construção de uma vivência cultural que faça sentido dentro do projeto pedagógico desejado.

2.3 Cultura Organizacional

Nesta seção buscou-se compreender o desenvolvimento da temática da cultura organizacional. Começamos estudando as ideias de cultura, cultura escolar e o amadurecimento da cultura organizacional como um objeto de estudo acadêmico, para, então, adentrarmos na educação.

A discussão sobre cultura fundamentou-se nas compreensões do materialismo cultural, entendendo-a como uma força produtiva que se constitui a partir de práticas reais e que, ao expressar e desenvolver sua relação com outras esferas da vida humana, torna-se também uma arena de disputa política, econômica e social. Além disso, dos entendimentos antropológicos da cultura como um modo de vida, uma ordem simbólica capaz de significar comportamentos, recordamos do mundo da vida de Habermas para compreender a cultura como um pano de fundo das relações sociais que possibilita o entendimento mútuo entre as partes, como um contexto de referências e práticas que permitem às pessoas entenderem e darem sentido às ações suas e dos outros. Assim, a cultura é tanto um contexto de referências e práticas quanto a instância de construção e reconstrução de si mesma.

Em seguida, discutimos como a cultura passou a ser trabalhada na educação com base na ideia de cultura escolar. Em linha com colocações anteriores, observamos que a cultura escolar representa-se e materializa-se nas práticas, saberes, formas e estruturas da organização da escola e de ensino, de modo que as maneiras pelas quais se entende e se realiza a educação escolar produzem e reproduzem uma cultura característica nos e dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares.

A cultura organizacional foi estudada com base em seu desenvolvimento como um objeto de estudo, tomando por referência o desenvolvimento do campo da administração de empresas e teorias organizacionais, buscando compreender como o conceito é comumente utilizado e o que isso significa nas diversas abordagens existentes. Alguns autores de destaque sobre o tema foram apresentados para facilitar nossa discussão da dicotomia de tratamentos que enfocam a cultura organizacional: como uma variável própria da organização, ou como um objeto de investigação em si. Também explicamos as construções teóricas dos três autores mais utilizados nos trabalhos analisados em nossa pesquisa bibliográfica.

Por fim, estudamos a cultura organizacional no contexto da educação. Passamos primeiro pela sua promoção e amadurecimento como objeto de estudo para, então, desenvolver nossa compreensão sobre o conceito. Consubstanciando este referencial teórico, compreendemos a cultura organizacional em contexto educacional de forma semelhante à

cultura, isto é, como uma instância e um processo de construção e reconstrução de significados dependente das estruturas que a constroem.

2.3.1 Cultura

Para compreendermos a cultura organizacional em contexto educacional, começamos esta subseção discutindo a ideia de cultura e cultura escolar.

De início, com Chauí (2000), vemos que a palavra cultura possui diversos sentidos que foram se modificando ao longo da história. A autora atribuiu dois significados iniciais à noção de cultura: como cultivo ou cuidado do homem com a natureza, com os deuses, com a alma e com o corpo, além da formação e educação do espírito das crianças; e, a partir do século XVIII, como sinônimo de civilização, isto é, como os resultados da formação e educação dos seres humanos expressos nas artes, ciências e instituições. Para Chauí (2000), desde então, o segundo sentido foi prevalecendo, de forma que cultura passou a significar as realizações humanas numa sociedade e “a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a Natureza” (p.373).

Com o mesmo entendimento, Cevasco (2003) explicou que até o século XVI cultura se referia às ideias de cultivo e cuidado de animais. Segundo a autora, metaforicamente, a noção de cultura se estendeu para cultivar a mente e o espírito, de forma que até o século XVIII, “cultura designava uma atividade, era cultura de alguma coisa” (p.9). Nessa época, cultura passou a se vincular à ideia de civilização, no sentido “não de um treinamento específico, mas para designar um processo geral de progresso intelectual e espiritual tanto na esfera pessoal como na social” (p.9). Assim, ao longo do século XIX, a palavra manteve o sentido relacionado à agricultura e se desenvolveu o que se refere ao “desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; um modo de vida específico; e o nome que descreve as obras e práticas de atividades artísticas” (p.10). De acordo com Cevasco (2003), no século XX, passou a ter destaque o entendimento de cultura da Antropologia, que a entende como um modo de vida.

Entendendo que a Antropologia busca compreender o momento e maneiras pelos quais os humanos se fizeram diferentes da natureza, ou seja, passaram a construir o mundo cultural, Chauí (2000) explicou a cultura no sentido das criações de ordem simbólicas – como leis, atribuições de valores, linguagem, espaços e tempos, entre outros – e do “conjunto de práticas comportamentos, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a Natureza e dela se distinguem” (p. 375). Assim, a autora afirmou que “a Cultura é a maneira

pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (p.376).

Nesse sentido, Raymond Williams (1958), entendeu que a

A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento ali está, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e significados, de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Em seguida, mas de igual importância, é o testar desses aprendizados em novas experiências, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, nos quais seus membros são treinados; e as novas observações e significados que são apresentados e testados [...] Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida — os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado — os processos especiais de descoberta e esforço criativo (WILLIAMS, 1958 p. 3-4)⁴⁰.

Baseando-se em Lévi-Strauss e Geertz, Motta (2013), afirmou que, para a antropologia contemporânea, vivemos num universo de significados, os quais precisamos decodificar para tomar ações e nos relacionar com os outros, de forma que é a cultura que “fornece aos grupos e às nações um referencial que permite aos homens atribuir um sentido ao mundo no qual vivem e às suas próprias ações. A cultura designa, classifica, corrige, liga e coloca em ordem” (p.18). Assim, a cultura seria um contexto que influencia as orientações dos sujeitos dentro de cada conjunto social em que se encontra, isto é, “é um sistema de símbolos e significados compartilhados, que serve como mecanismo de controle” (p.18). Entretanto, o autor destaca que a cultura não deve ser vista como um poder que sobredetermina os comportamentos das pessoas, mas como algo que permite a inteligibilidade deles. Dessa forma, para Motta (2013), “o fato em si, ou o comportamento em si, importam na medida do que significam, e esses significados variam conforme a cultura. Isto quer dizer que a cultura é um contexto de significados” (p.19).

⁴⁰ “The making of a society is the finding of common meanings and directions, and its growth is an active debate and amendment under the pressures of experience, contact, and discovery, writing themselves into the land. The growing society is there, yet it is also made and remade in every individual mind. The making of a mind is, first, the slow learning of shapes, purposes, and meanings, so that work, observation and communication are possible. Then, second, but equal in importance, is the testing of these in experience, the making of new observations, comparisons, and meanings. A culture has two aspects: the known meanings and directions, which its members are trained to; the new observations and meanings, which are offered and tested. [...] We use the word culture in these two senses: to mean a whole way of life – the common meanings; to mean the arts and learning – the special processes of discovery and creative effort”

Cevasco (2003), dissertando sobre os estudos culturais, afirmou que o “sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história e conserva, em suas nuances e conotações, muito dessa história” (p.11), de forma que no período pós Segunda Guerra Mundial, a palavra cultura passou a ser cada vez mais usada como eixo de debates sobre os rumos e mudanças nas sociedades. Segundo Cevasco (2003), com base em Raymond Williams, tal período caracterizou-se como uma “‘era da cultura’, assim denominada pelo predomínio dos meios de comunicação de massa e pelo desvio do conflito político e econômico para o cultural” (p.11). Isto é, de modo cada vez mais evidente, as relações entre as esferas econômica e política com a cultural foram se desenvolvendo, de forma que “É nesse momento que a cultura é chamada a desempenhar um novo papel social, o de apaziguar e organizar a anarquia do mundo real dos conflitos e disputas sociais” (p.15). Nesta discussão, começaram a se desenvolver os estudos culturais⁴¹ na Inglaterra, que buscavam, inicialmente, compreender as artes – em especial a literatura inglesa – como materializações de uma formação sócio histórica. Com destaque para o pensamento de Raymond Williams, considerado um dos fundadores dos estudos culturais, tais discussões ampliaram e desenvolveram o pensamento marxista sobre a determinação da cultura pela base econômica, de maneira que as práticas e produtos culturais não só refletem tal determinação como também produzem significados e valores, influenciando a própria sociedade; “Trata-se de pensar a determinação não como algo inexorável, que não deixa lugar para a agência humana, mas como o exercício de pressões e o estabelecimento de limites” (p. 67). Assim, compreende-se a cultura como atividade material, como constitutiva da sociedade a partir de práticas reais e como elementos das relações e processos sociais, além de se tornar, conseqüentemente, uma arena de luta social e política.

Nessa perspectiva, a cultura, como uma instância de construção e reconstrução de significados e valores, é considerada uma força produtiva. Essa ideia materialista da cultura busca “definir a unidade qualitativa do processo sócio-histórico contemporâneo e especificar como o político e o econômico podem e devem ser vistos nesse processo” (CEVASCO, 2003, p. 114) e enfatiza a produção e reprodução de significados e valores. Dessa forma, entendendo que a cultura também atua em relação à base econômica e política como um processo que exerce pressões e limites, isto é, também desempenha funções de dominação e controle, Williams,

⁴¹ Os estudos culturais também encontraram terreno fértil na França, em especial com Claude Lévi-Strauss e Louis Althusser. Entretanto, diferem-se dos estudos ingleses pois possuíam um viés estruturalista, isto é, enquanto os primeiros “veriam a cultura como um todo social, um instrumento de descoberta, interpretação e luta social. Os estruturalistas buscavam na cultura a manifestação de dados estruturais de uma sociedade” (CEVASCO, 2003, p. 100).

segundo Cevasco (2003), recuperou a ideia de hegemonia de Gramsci para analisar a produção e reprodução cultural da sociedade:

Hegemonia então não é apenas o nível articulado mais elevado da ideologia nem suas formas de controle são aquelas comumente vistas como manipulação ou doutrinação. Trata-se de todo um conjunto de práticas e de expectativas, sobre toda nossa vida: nossos sentidos, a consignação de nossas energias, as percepções formadoras de nossa subjetividade e de nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores - constituídos e constituintes -, os quais, ao serem vivenciados em uma sociedade, um sentido de realidade absoluta porque vivenciada, e é muito difícil para a maioria das pessoas ir além disso, nos aspectos mais variados de suas vidas. Trata-se, em outras palavras, de uma 'cultura' no sentido mais forte do termo, mas uma cultura que tem de ser vista como a vivência da dominação e da subordinação de certas classes sociais (WILLIAMS, 1977 *apud* CEVASCO, 2003, p. 115).

A discussão sobre uma hegemonia cultural no Brasil requer uma dissertação em si, de forma que neste trabalho limitamo-nos aos desenvolvimentos da subseção anterior sobre os influxos neoliberais na educação. Isto é, compreendemos que tal hegemonia, como uma cultura na qual se vive uma dominação, é, de certa forma, expressa nas ideias de performatividade e gerencialismo de Ball (2005); a performatividade, os valores e sistemas éticos e disciplinares de empresas capitalistas e da Nova Direita, adentraram a educação por meio de mecanismos gerencialistas que têm imposto novas formas e dinâmicas profissionais e que modificaram a identidade e subjetividades dos professores. Dessa forma, estruturas performativas são vivenciadas no dia a dia e seu conjunto de práticas, expectativas, significados e valores se tornaram constituídos por e constituintes de nossas experiências.

Anísio Teixeira (1971) analisou a educação em relação à ideia de cultura de Raymond Williams, mas antes passamos por um texto seu de 1954 para compreendermos como o autor relacionou a escola e a cultura. Com base na melhor compreensão sobre o fenômeno social da educação à época⁴², Anísio Teixeira (1954) conceituou as escolas como instrumentos de transmissão, consolidação e renovação da cultura. Entendendo a escola e todos seus sujeitos como partes e integrantes da sociedade “que os envolve, os nutre e, a despeito de tudo, os forma. E, por isso mesmo, apesar de todo o seu artificialismo, é (a escola) expressão da cultura de um povo” (p.2), e que desde as sociedades mais elementares a educação ocorria espontaneamente e sua função era distribuída pela própria sociedade, de forma que a cultura era aprendida pela participação da pessoa em sua comunidade. Assim, Teixeira (1954) afirmou que vivemos em

⁴² Teixeira (1954) citou os exemplos dos jardins de infância e alguns institutos de ensino superior para ilustrar a reprodução do ambiente social na prática escolar.

uma sociedade institucionalizada na qual temos uma cultura “consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas especialmente para êsse fim” (p.2). Assim, para o autor, considerando a participação social como condição para a aprendizagem, a escola deve fazer-se réplica da sociedade e acompanhar seu nível de desenvolvimento, “constituindo-se em centro de reintegração cultural” (p.4), de maneira que

[...] não pode mais estar a *latere* da sociedade e nem pode estar apenas dentro da sociedade, pois, mais do que isto, a refletirá, a representará no seu *ser* e no seu *vir* a ser...

A verdadeira nova escola será, então, o retrato mais lúcido da sociedade a que vai servir. Nela encontraremos, cuidado e cultivado, tudo que a sociedade mais preza, os seus hábitos, as suas rotinas, as suas peculiaridades, e também as suas aspirações, os seus ideais, os seus propósitos, as suas reivindicações (TEIXEIRA, 1954, p.2).

Teixeira (1971), entendendo que os avanços da humanidade se davam por desenvolvimentos sociais, saltos tecnológicos, “de extensão dos sentidos e das faculdades e poderes materiais e mentais do homem” (p.5), afirmou que a educação “fêz-se o problema de adaptação do homem não só à natureza mas aos seus próprios inventos, às suas próprias tecnologias, concebidas como extensões dos seus sentidos e seus poderes” (p.5). Assim, baseando-se nos escritos de Raymond Williams, Teixeira (1971) conceituou cultura como o “esforço humano por controlar, pela tomada de consciência, pela conscientização do seu processo em nossa vida, o desenvolvimento em que nos lançam as extensões tecnológicas dos nossos sentidos e poderes” (p.6). Para o autor, as intensificações dos processos tecnológicos já comandam e dirigem a vida do homem com mais força que o ambiente físico e natural, de forma que criamos uma cultura tecnológica que representa o “reino dos meios em contraposição ao reino dos fins e valores fundamentais da vida humana” (p. 7); porém, tais meios não podem ser considerados neutros ou indiferentes, uma vez que representam parcelas dos fins. Por meio de uma perspectiva do materialismo cultural, Teixeira (1971) afirmou que devemos estudar os processos culturais de modo a tornar-nos conscientes em relação à cultura que nos permeia e, por meio dessa consciência, construir possibilidades de orientar seu desenvolvimento, “a fim de se assegurarem a correspondência entre fins e meios e a salvaguarda dos valores que constituem nossa inestimável herança cultural” (p.7). Assim,

O homem constrói as suas culturas, mas o faz em verdadeiro estado de sonambulismo, fazendo-se o juguete das tecnologias que êle próprio inventou e criou, cujos efeitos e conseqüências sofre, mas não dirige nem comanda,

embora muitas vezes, na perturbação e transe em que o mergulha o ‘choque cultural’ do processo de mudança, manifeste o conhecido mal-estar da civilização e certo estado de reação, inconformidade e contestação. A cultura, resultante desse processo de aceitação em grande parte inconsciente e de crítica e inconformação parcial, e, por vezes, total, representa o conjunto de significados, conceitos e modos de comportamento e de ser que o homem vem penosamente elaborando, em realidade sofrendo, para dar forma e expressão à experiência e organização equilibrada de sua vida (TEIXEIRA, 1971, p.11).

Na linha dessa citação de Teixeira (1971), encontra-se a compreensão de Pérez Gómez (1998), de que o contexto cultural local das pessoas, que já foi o mais importante na socialização delas, agora é substancialmente mediado pelas formas culturais transmitidas pela mídia. Dessa forma, houve uma grande ampliação dos “horizontes, recursos e expectativas culturais às custas, inevitavelmente, de perder segurança” (p.14). Para o autor, não há como compreender os contextos culturais sem levar em conta suas relações com as estruturas políticas, econômicas e sociais; isto é, os produtos simbólicos das interações sociais – o conjunto de significados, comportamentos e expectativas – somente sobrevivem e sedimentam-se se tiverem “certo grau de funcionalidade para desenvolverem-se nas condições sociais e econômicas” (p.14). Nesse sentido, a cultura como uma força produtiva tem uma autonomia na qual os produtos simbólicos são gerados adaptados e em adaptação a esses outros contextos, de modo que é essa “relativa autonomia da produção simbólica, que constitui o conceito de cultura” (p.14). Dessa maneira, o autor destacou que as culturas têm um caráter implícito, sistêmico e inter-relacionado dos elementos simbólicos, que elas funcionam como padrões de trocas e que “os significados se objetivam em comportamentos, artefatos e rituais” (p.16). Assim, ele compreendeu a cultura como um “fenômeno fundamental e radicalmente interativo e hermenêutico” (p.15), de forma que investigá-la é uma tarefa sem fim e que “o próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autoconstrutiva, sua dimensão criativa e poética” (p.15).

Para Pérez Gómez (1998), a educação seria um complexo processo de enculturação que reflete sobre si mesmo. Além disso, explicou que a principal diferença entre processos de socialização espontânea e a educação intencional “é o propósito decidido e sistemático [...] de favorecer o desenvolvimento nos indivíduos da consciência de suas possibilidades reflexivas” (p.15). Nesse sentido, a característica reflexiva da cultura é crucial para compreendê-la e “entender como se está configurando em cada um o tecido de significados que compõem sua cultura e para decidir sobre sua permanência ou modificação” (p.15). Nessa linha de pensamento, o autor conceituou a cultura como:

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potenciam, as trocas sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de uma estrutura espacial e temporal determinada. A cultura, portanto, é resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Se expressa em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que rodeiam a vida individual e coletiva da comunidade. [...] Assim, participar e viver uma cultura supõe reinterpretá-la, reproduzi-la tanto como transformá-la. A cultura tanto potencia quanto limita, abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática de quem a vive (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.16-17).

Sintetizando esta discussão sobre cultura, a entendemos primeiramente no sentido do mundo da vida de Habermas, isto é, como um pano de fundo das relações sociais que possibilita o entendimento mútuo entre as partes, como um contexto de referências e práticas que permitem às pessoas entenderem e darem sentido às suas ações. Complementarmente, mas de igual importância, compreendemos cultura pela perspectiva do materialismo cultural, pelo qual entendemos que tal contexto não só reflete determinações políticas, econômicas e sociais, como também produz significados e valores que influem na própria sociedade, de forma que a cultura é uma força produtiva que constitui o tecido social a partir de práticas reais e é, assim, uma arena de luta social e política. Dessa forma, a cultura é tanto um contexto de referências e práticas quanto a instância de construção e reconstrução de si mesma. Porém, como Anísio Teixeira (1971, p.11) afirmou, tal processo ocorre em “estado de sonambulismo”, quer dizer, construímos e vivenciamos a cultura sem nos darmos conta de tais elaborações e suas consequências. Assim, se se entende a educação, como Pérez Gómez (1998) explicou, como um complexo processo de enculturação, a tomada de consciência sobre as culturas que vivenciamos é essencial para a construção de uma educação comunicativa e de uma escola que, projetivamente pedagógica, possa representar o melhor do *ser* e do *vir a ser* da sociedade.

2.3.2 Cultura escolar

A problemática da cultura começou a ser considerada nos estudos educacionais de variadas maneiras, de forma que, segundo Faria Filho et al (2004), destacaram-se os artigos de José Mário Pires Azanha, “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”, publicado em 1991; André Chervel, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” em 1990; Jean Claude Forquin, “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”, em 1992; Dominique Julia, “A cultura escolar como objeto histórico”, de 1995; e Antonio Viñao Frago, “Historia de la educación e historia cultural”, de 1995. Nesse sentido, Baptaglin e Rosseto (2015) realizaram um estudo bibliográfico na área educacional sobre culturas escolares e constataram que os autores mais utilizados quanto à expressão “cultura escolar” foram Antonio Viñao Frago, Dominique Julia e Luciano de Mendes Faria Filho.

Julia (2001) abordou a cultura escolar com base na organização escolar, analisando as práticas e funcionamento da escola. Para o autor, os estudos na história da educação tinham foco excessivo nas normas e pouco nas práticas, de forma que entendeu a cultura escolar como um:

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001, p. 10-11).

Chervel (1990) estudou as disciplinas escolares na França, em particular a gramática. Para o autor os saberes escolares não seriam uma vulgarização ou derivação dos saberes científicos e a função da escola não seria simplesmente de transmissão de saberes definidos e construídos fora dela. As disciplinas escolares, além de “preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades” (p.220), seriam elementos motores da escolarização e interventores na história cultural da sociedade, de forma que “As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola” (p.222). Nesse sentido, o autor afirmou que o poder criativo da escola não é valorizado, uma vez que o sistema

escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (p.184).

Forquin (1992) entendeu que a escola é um local “por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos” (p.28), de forma que estudou, entre outros tópicos, os conteúdos de ensino em suas formas institucionalizadas num currículo escolar como produtos de uma seleção cultural e as características da cultura escolar. Para o autor,

A cultura escolar apresenta-se assim como uma ‘cultura segunda’ com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções (FORQUIN, 1992, p. 33-34).

Embora essa definição da cultura escolar apresente uma ideia de subordinação dela por uma cultura “primeira”, adiante em seus desenvolvimentos, o autor observou que certos aspectos mais específicos das rotinas e saberes escolares não podem ser explicados por tal compreensão, e questionou considerar a escola como “verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de habitus originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar sui generis” (FORQUIN, 1992, p. 35).

Ao escrever um programa de pesquisas voltado para a cultura escolar brasileira, Azanha (1991) afirmou que não sabemos responder à questão “o que é a escola?” por desconhecermos as relações nela praticadas. Nesse sentido, o autor propôs um mapeamento cultural da escola com base no estudo das práticas escolares, de forma que a compreensão de tais práticas significaria uma compreensão sobre a escola, de modo que “o que interessa é descrever as ‘práticas escolares’ e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’ etc.)” (p.67).

Viñao Frago (1995) estudou o trabalho em escolas primárias na Espanha analisando os tempos, espaços e a cultura escolar. Para o autor, a escola possui uma cultura por ser uma instituição, porém o que tal consideração implica é de difícil acordo, pois a “cultura escolar enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, tem várias modalidades ou níveis”⁴³. Assim, poder-se-ia pensar em culturas escolares ao se

⁴³ “[...] cultura escolar en cuanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización, posee varias modalidades o niveles” (VIÑAO FRAGO, 1995, p.68).

referir à cultura específica de uma escola determinada ou nos modos históricos da educação escolar, nos conjuntos de práticas e condutas, hábitos e modos de viver a escola. Dessa forma, Vinão Frago (1995) afirmou que a cultura escolar é tudo isso:

[...] a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, formas de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto existem alguns aspectos que são mais relevantes do que outros, no sentido de que são elementos organizadores que o constituem e definem. Entre eles, escolho dois aos quais tenho dedicado alguma atenção nos últimos anos: o espaço e o tempo da escola. Outros não menos importantes, como as práticas discursivas e linguísticas ou as tecnologias e modos de comunicação utilizados, são agora postos de lado. Estas três dimensões ou aspectos - espaço, tempo e linguagem ou modos de comunicação - afetam o ser humano plenamente, em sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, individualmente, em grupos e como espécie em relação à natureza das quais é uma parte. Eles decidem sua mente e suas ações. Eles se formam e são formados, por sua vez, por instituições educacionais (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69)⁴⁴.

Segundo Faria Filho et al (2004), os estudos sobre cultura escolar têm se organizado em torno de três eixos: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino. Para os autores, o tema da cultura escolar tem permitido “desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos” (p.154). Nesse sentido, um aspecto importante em tais estudos é o enfoque das práticas e formas escolares, que seriam a “pedra de toque da renovação dos estudos históricos em educação” (p.154). Como abordamos na subseção anterior, o materialismo cultural é uma forma de se compreender a cultura como força produtiva de e produzida por práticas materiais e referências simbólicas e contextuais, de modo que observamos como tal compreensão encontra-se nos estudos sobre cultura escolar. Isto é, como Faria Filho et al (2004, p. 154) afirmam sobre tais estudos, “nosso olhar e perguntas devem nos levar a perceber, nos indícios, nos sinais, na materialidade, as práticas de que os objetos são portadores ou que formalizam”; a cultura escolar é representada e materializada nas práticas, saberes, formas e estruturas da organização escolar e de ensino.

⁴⁴ “la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. De entre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado. Estas tres dimensiones o aspectos — el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación — afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Porém, os autores também fazem um aviso de que na maior parte das vezes, “estamos lidando com exercícios de prescrição de práticas, ou seja, em boa parte estamos lidando mais com culturas escolares prescritas do que com culturas escolares praticadas no interior das escolas” (p.154).

Barroso (2005) identificou três tipos de abordagens em relação à cultura escolar. Por uma perspectiva funcionalista, ela representa “a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola” (p.2). Nesta visão subjaz uma ideia de que a escola é uma mera transmissora de uma cultura exteriormente definida “no quadro de um aparente consenso nacional sobre as finalidades da educação e os meios de as realizar” (p.3); a cultura escolar seria uma subcultura da sociedade em geral. Segundo o autor, a definição de Julia (2001), como citada no começo desta subseção, é um exemplo desta perspectiva, uma vez que a cultura seria composta pelas normas e práticas definidas externamente, com ênfase nas normas, e seriam transmitidas pela escola.

Numa perspectiva estruturalista, a cultura escolar seria a “cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas” (BARROSO, 2005, p.2), no sentido de que o sistema escolar produz uma cultura específica de forma autônoma e autorregulada. Segundo Barroso (2005), esta visão pode ser observada pelos estudos de Chervel (1990), ao estabelecerem que as disciplinas escolares seriam uma produção própria da escola e das formas de organização do ensino; e por sua pesquisa sobre as classes como estrutura nuclear da organização pedagógica (como vimos na seção anterior). Tais arranjos, desenvolvidos no âmbito da escola, caracterizam e produzem uma cultura própria dessas formas de organização.

Ainda segundo Barroso (2005), numa perspectiva interacionista, a cultura escolar seria a cultura organizacional da escola, isto é, a cultura singular de cada escola que refere-se ao “conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a ‘cultura escolar’ (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores)” (p.15). Esta perspectiva é relativamente nova e o autor afirmou ser um campo de investigação promissor para a “compreensão da escola (individualmente considerada) enquanto organização e instância de socialização” (p.14); esta abordagem da cultura organizacional foi desenvolvida nas subseções subsequentes.

Com Torres (2005) entendemos que é “do ajustamento e da articulação entre a ordem estrutural hegemónica e a ordem local” (p.446) que resultam as ideias de cultura escolar e

cultura organizacional escolar. A primeira faz referência às “grandes estruturações englobantes” (p.446), de forma que se observam:

[...] comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e “regras formais”, enfim, um quadro de valores, de crenças, de ideologias estabilizadas e colectivamente partilhadas pelos actores escolares. Tal cenário, tem o condão de fazer sobressair as dimensões culturais historicamente institucionalizadas nas organizações escolares, sob a forma de ritos, rituais, cerimónias legitimadoras da acção educativa, e, por isso, relativamente comuns, generalizáveis ou ainda observáveis na regulação do funcionamento de todas as escolas (TORRES, 2005, p. 446).

Assim, se entendemos a cultura escolar como os “aspectos culturais (normas, estruturas, rituais e tradições, valores e acções) mais ou menos estabilizados (pela previsibilidade) que atravessam holisticamente o sistema escolar” (TORRES, 2005, p. 447), nas subsecções seguintes abordamos o tema da cultura organizacional escolar que vai se referir às escolas como organizações integrantes e constringidas por uma cultura escolar e uma cultura hegemônica da sociedade, mas ao mesmo tempo, em suas dinâmicas de funcionamento, possuem uma autonomia relativa, pela qual conseguem contextualizar e ressignificar sua própria cultura.

2.3.3 Cultura organizacional

A questão da cultura é inerente a qualquer empreendimento humano e, de forma explícita ou implícita, sempre permeou as discussões relacionadas às organizações. Nesta subsecção, começamos discutindo o desenvolvimento da cultura organizacional como objeto de estudo com base na genealogia do conceito de cultura organizacional realizada por Torres (2003). Além disso, analisamos as formas de se compreender tal conceito e passamos por algumas construções teóricas de destaque no meio e pelos autores mais utilizados pelos trabalhos analisados nesta pesquisa bibliográfica.

A Abordagem Clássica da Administração, representada pelos estudos de Weber sobre a burocracia e de Taylor e Fayol em busca de maior eficiência e produtividade nos processos de trabalho e de administração das indústrias no começo do século XX, foram tratados como os precursores da ideia de cultura organizacional (TORRES, 2003).

Com Taylor e Fayol, havia o entendimento de que a racionalidade técnica científica era princípio fundamental da organização do trabalho, de modo que a máxima eficiência e eficácia dependeriam apenas da identificação e administração do método mais científico na organização

do trabalho. Nesse sentido, considerando o trabalho como uma esfera somente instrumental, tanto para o operário quanto para o patrão, havia a crença no fator econômico como um ponto de integração da organização. Assim, com um modelo racionalizador da organização do trabalho e entendendo que os interesses dos donos das fabricas eram semelhantes aos dos trabalhadores, tinha-se a compreensão da organização como uma unidade cultural consensualista e identitária; isto é, com a utilização de métodos científicos nos processos de trabalho, obter-se-iam mais eficiência e eficácia, que se traduziriam em mais lucro, mais salário, logo, mais coesão e partilha de valores internos na empresa; como pode-se observar na seguinte citação de Taylor:

[...] a administração científica tem, por seus fundamentos, a certeza de que os verdadeiros interesses de ambos são um, único e mesmo: de que a prosperidade do empregador não pode existir, por muitos anos, se não for acompanhada da prosperidade do empregado, e vice-versa, e de que é preciso dar ao trabalhador o que ele mais deseja — altos salários — e ao empregador também o que ele realmente almeja — baixo custo de produção (Taylor, 1982 *apud* Torres, 2003, p. 43).

Segundo Torres (2003), com a criação de cargos intermediários – os mestres e contramestres – responsáveis pela gestão e supervisão da produção, começaram a se formar e se diferenciar três tipos de culturas nas empresas: a de topo (diretiva), referente aos donos dos meios de produção, caracterizada pela eficiência, eficácia, competitividade e princípios liberais e racionalizadores do trabalho; a intermediária (gestionária) que se identificava com a cultura de topo, pois eram os responsáveis de aplicar os princípios de racionalização do trabalho nos processos de produção, a partir das funções de coordenação, vigilância e orientação; e a de base (operativa), que eram os operários, que possuem traços simbólico-culturais unificadores, pois partilhavam das mesmas condições de trabalho. Apesar de um pressuposto de cultura homogênea e consensualista, o modelo de organização do trabalho acabou por criar diferenciações culturais ao longo da empresa. Nesse sentido, observou-se, desde o início do século XX, redefinições dos contextos sócio profissionais e de trabalho nas empresas, de forma que a cultura da organização foi adquirindo mais relevância com o passar do tempo.

Ao se incluir Weber como integrante da Teoria Clássica da Administração, estaria a se olhar somente às suas contribuições sobre o modelo ideal-tipo da burocracia de forma objetiva como um esquema de administração das empresas. Entretanto, com vistas ao tema desta subseção, há de se compreender o conjunto de suas análises no sentido de que suas construções teóricas fornecem interpretações sobre diversas esferas sociais e sistematizam um modelo de

análise na forma de tipos ideais como padrões de referência. Assim, segundo Torres (2003, p. 57), Weber buscou “tornar inteligível a base subjectiva em que assentam os fenómenos sociais”.

Para compreender a teoria da burocracia de Weber, baseamo-nos em Motta (1981; 1990). O autor entendeu que a burocracia nasceu das relações dos modos de produção com os elementos estruturais da sociedade por meio de um processo de racionalização da produção; consolidou-se em sua relação com o Estado como uma forma de controle social e se ampliou para as organizações em geral como uma maneira de organização. Assim, a burocracia seria “poder, controle e alienação [...] é uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais” (1981, p. 7).

Motta (1990) compreendeu que, ao aliar a utilização da tecnologia como forma de controle e a racionalização técnico-científica como forma de legitimação de decisões às estruturas burocráticas, tinha-se a tecnoburocracia, uma nova categoria no sistema capitalista caracterizada por gestores que representavam os interesses do capital. Assim, o autor entendeu a tecnoburocracia como uma classe social que buscou a manutenção e ampliação de seu próprio poder por meio da predominância de um tipo de organização:

[...] que tem na teoria das organizações convencional (*mainstream*), produzida nos países desenvolvidos, a expressão ideológica mais clara de sua prática e que se reproduz enquanto classe, primordialmente, via capital cultural objetivado e capital social (Bourdieu), de onde decorre o valor de posição da escola, tanto pela estratégia de reprodução quanto pela naturalidade de sua dominação (MOTTA, 2001, p. 65).

Com entendimento semelhante, Torres (2003) afirmou que o modelo racional burocrático refletiu e traduziu uma dada ordem cultural, econômica e política; além disso, sua consolidação como estrutura organizacional hegemônica contribuiu também para a reconstrução do seu contexto de produção. Assim, a autora explicou que a expansão da burocracia na modernidade “inscreve-se num quadro complexo de institucionalização dos valores racionais, emergindo, assim, mais como uma construção cultural do que sob a forma particular de constrangimento racional” (TORRES, 2003, p. 75).

Torres (2003) observou que, num nível de análise dimensional das organizações, observaram-se pressupostos semelhantes entre o modelo burocrático de organização e as abordagens de Taylor e Fayol:

São disso exemplo o princípio da divisão sistemática do trabalho e o princípio da hierarquia da autoridade que regulam a organização contínua dos cargos que se encontram obrigatoriamente delimitados por normas (ou regras técnicas) de procedimento que estipulam as áreas específicas de competência técnica. [...]. Subjacente ao princípio da hierarquia da autoridade dos cargos residem os pressupostos já defendidos por Fayol da autoridade e responsabilidade, unidade de comando, unidade de direção e centralização da administração. Com efeito, ambos os autores enunciam a importância da concentração da autoridade no topo da hierarquia da organização (centralização) assente numa lógica de autoridade única (cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior) (TORRES, 2003, p. 74-75).

Apesar de tais semelhanças destacadas, a autora fez questão de ressaltar que as análises de Weber possuíam um enfoque interpretativo dos fenômenos sociais mais vastos, de forma que deveriam ser abordadas considerando o contexto de sua construção sociológica e não somente reduzir o conceito de organização burocrática a uma teoria organizacional formal e objetiva.

Torres (2003) entendeu que a expansão do modo de organização burocrático engendrou especificidades culturais e simbólicas. Nesse sentido, a autora compreendeu que, com a complexificação dos processos produtivos e com a entrada da racionalidade burocrática nas organizações, houve a formação de uma categoria profissional intermediária, representada pelos trabalhadores de níveis intermediários, responsáveis pela gestão, controle e supervisão dos processos produtivos. Apesar de uma concepção diferente à dos tecnoburocratas (MOTTA, 1990), interessa observar que Torres (2003) também entendeu que houve a formação de uma nova classe social que constituiu o sistema capitalista assim como a burguesia e o proletariado. Nesse sentido, Torres (2003, p.77) afirmou que tal categoria consolidou-se com uma “identidade profissional dominante em clara ruptura com as identidades operária e dirigente (capitalista)”.

Segundo Torres (2003), o modo de organização burocrático refletiu uma ordem cultural e simbólica dominante e formou-se como um modelo de conduta socialmente legitimado, de modo que a cultura racionalizadora inerente ao modelo burocrático era “susceptível de promover uma certa integração cultural e identitária significativamente incorporada pelos atores” (p.79). Assim, a autora afirmou que os desenvolvimentos teóricos de Weber, ao designar a construção do modelo ideal-tipo da burocracia ao mesmo tempo que destacou a compreensão sociológica dos fenômenos sociais, constituíram uma alavanca para as críticas ao caráter excessivamente racionalista e mecanicista das abordagens organizacionais e proporcionou condições conceituais para a compreensão das dimensões não formais das organizações.

A Abordagem Clássica da Administração, representada por Taylor, Fayol e Weber, não compreendia as dimensões culturais das organizações de forma explícita, uma vez que a racionalidade dominante e o foco no *one best way*, ofuscavam as questões informais. Entretanto, era possível observar como havia pressupostos numa “conformidade cultural dos trabalhadores por via da sua adaptação às novas e superiores formas de organização do trabalho” (TORRES, 2003, p. 87). Assim, tais autores foram entendidos como precursores da ideia de cultura organizacional pois tal conceito ainda não existia, mas, ainda assim, foi possível observar seus contornos teóricos subjacentes aos estudos de cada um. Além disso, as abordagens desses autores anteciparam a conceitualização da cultura como variável dependente e interna, no sentido em que a cultura foi entendida como uma:

[...] resultante exclusiva dos factores internos à organização, nomeadamente, das formas de controlo, de supervisão e de socialização enquanto mecanismos que asseguram totalmente a integração, o consenso e a ordem social (TORRES, 2003, p. 87).

As contribuições de Weber também forneceram os fundamentos teóricos para compreender a cultura como “variável independente e externa, a cultura como variável dependente e interna e, de uma forma muito evidente, a cultura como metáfora” (TORRES, 2003, p. 89). Tais conceitualizações da cultura organizacional foram abordadas ao longo desta subsecção.

Segundo Torres (2003), foi no contexto dos anos de 1920 e 1930, no período posterior à Primeira Guerra Mundial e da crise econômica mundial, que emergiram condições oportunas para a valorização de ideais democráticos centrados nas necessidades sociais do homem. Foi nesse cenário que se desenvolveu a Escola das Relações Humanas, representada aqui pelos estudos de Elton Mayo. Tal movimento tinha como pressupostos teórico “A defesa de uma estrutura social coesa que funciona de forma integrada e cujo equilíbrio é mantido permanentemente pelo accionamento de processos padronizados e consensualmente aceites” (TORRES, 2003, p. 98).

Com o estudo de Mayo – a Experiência de Hawthorne – as dimensões informais das organizações adquiriram centralidade analítica, mas, por outro lado, representaram um desenvolvimento da Abordagem Clássica da Administração no sentido em que as estruturas informais e as relações sociais dos grupos se tornaram mais um elemento para a gestão voltada à produtividade e eficiência (LIMA, 1998; TORRES, 2003). A preocupação com as questões informais eram condição para se atingir uma homeostase organizacional necessária para se

administrar os conflitos sociais, de forma que, com uma cultura “integradora, funcionalista e consensualista” (TORRES, 2003, p. 101), a empresa obteria mais eficiência em sua produção e seus operários seriam mais produtivos. Nessa corrente também se destacaram os estudos de cariz comportamentalista, que buscaram compreender as relações entre a organização formal e seus aspectos humanos e sociais.

Assim, a cultura organizacional como um objeto de estudo começou a surgir nesse contexto de investigação das dimensões formais e informais. Se os autores clássicos buscaram racionalizar a organização e administração do trabalho, com a Escola das Relações Humanas, buscou-se a racionalização dos elementos informais, de modo que o pressuposto do *one best way* encontrava-se em ambas as perspectivas; nesse sentido,

A participação dos trabalhadores e as formas de liderança mais democráticas, por exemplo, são vistas sobretudo como instrumentos ao serviço do consenso e da cooperação e, conseqüentemente, da eficácia e da produtividade (TORRES, 2003, p. 102).

As décadas de 1960 e 1970, impulsionadas pelos movimentos sociais e pela maior valorização dos métodos qualitativos – que davam maior visibilidade aos desfavorecidos e excluídos socialmente –, assistiram ao crescimento nas pesquisas de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, com o desenvolvimento das teorias da administração, as abordagens organizacionais passaram a compreender as organizações como parte de sistemas mais amplos. A Teoria dos Sistemas e a Teoria da Contingência deslocaram o interesse analítico do interior para o exterior das organizações, de forma que estas eram entendidas como sistemas abertos, orgânicos e adaptativos. Nessa perspectiva, a cultura da organização se tornou uma variável dependente e definida pelo contexto ambiental, de modo que ela passou a ser conceitualizada de forma mais ampla, referindo-se às “dimensões dos comportamentos, dos valores e das crenças partilhadas pelos actores no contexto organizacional” (TORRES, 2003, p. 119).

Mantendo-se a orientação voltada à eficiência organizacional, mas ampliando o panorama analítico para incluir o ambiente externo, a cultura da organização ainda era subentendida de forma instrumental, para prover a integração e consensos necessários para o melhor desempenho produtivo. Superando a perspectiva estruturalista, a cultura se tornou variável de contingência em relação ao ambiente, representando a capacidade da organização de se adaptar às especificidades ambientais. Dessa forma, passou a necessitar de certo “dinamismo e alguma elasticidade susceptível de enfrentar a ordem provisória e não definitiva,

advinda das fontes de incerteza ambiental, e de garantir a respectiva flexibilidade dos comportamentos organizacionais” (TORRES, 2003, p. 120).

Se nas compreensões dos clássicos e dos humanistas a organização era fechada e a cultura era uma variável dependente e interna da organização; com a Teoria dos Sistemas, a organização se tornou um sistema aberto e a cultura uma variável independente e externa. Entre essas duas abordagens emergiu um “complexo campo analítico a exigir uma ênfase privilegiada nos contextos e nos espaços de autoprodução e reprodução da autonomia do edifício organizacional” (TORRES, 2003, p. 124). Assim, a partir das décadas de 1970 e 1980, foram se desenvolvendo pesquisas de caráter mais analítico e interpretativo sobre as organizações, de forma que as perspectivas anteriores de uma cultura consensual e integrativa estavam sendo questionadas e dando lugar para análises voltadas às questões de poder, política e conflitos; segundo Torres (2003, p.126), “a apreensão do processo de definição dos objetivos no contexto organizacional torna-se o fulcro das análises organizacionais”.

Com maior ênfase nos sistemas concretos de ação e nos diversos interesses e racionalidades dos atores que evidenciavam uma realidade sócio organizacional variada, surgiu uma demanda por uma nova concepção sobre as organizações, de modo que foram conceitualizadas como uma construção social resultante da ação dos atores. Assim, o sentido da cultura organizacional também adquiriu novas formas, tal que:

[...] passa a ser conceptualizada como uma construção social cujo processo e factores intervinientes devem ser identificados e desmontados no próprio contexto de produção da acção concreta (focalização da cultura como metáfora) (TORRES, 2003, p. 127).

Segundo Torres (2003), no desenvolvimento da cultura organizacional, foi possível perceber a presença de dilemas e tensões nas compreensões culturais das organizações. A primeira tensão era em relação aos “aspectos formais, explícitos, reportados à estrutura, e os aspectos informais, implícitos ou ocultos, referenciados à acção” (p. 129). A segunda era referente às “fronteiras organizacionais, isto é a tensão entre o interior e o exterior, entre o dentro e o fora da organização” (p. 132). Por essa análise, a autora categorizou quatro dilemas e suas respectivas compreensões culturais, referentes ao desenvolvimento das teorias organizacionais.

O primeiro deles, o dilema ausente referiu-se à Abordagem Clássica da Administração, na qual a organização era tida como um objeto, um instrumento “produto de uma determinada racionalidade omnisciente” (TORRES, 2003, p.129). Nesse sentido, as dimensões formais

sobredeterminavam as informais, de modo que estas têm sua possibilidade de manifestação anuladas; os atores eram passivos e subordinados às estruturas organizacionais; observou-se, assim, a ausência da tensão entre os aspectos formais e informais; “A ideologia do one best way, [...] limitou quaisquer pretensões teóricas de se pensar e questionar as dimensões informais e comportamentais das organizações” (p. 232). Logo, organização era compreendida como unitária, coerente e coesa; um sistema fechado de caráter instrumental que funcionava a partir de uma racionalidade superior – a científico-burocrática – que assegurava que tudo funcionasse. A cultura organizacional era subentendida como reflexo da própria concepção de organização; ela poderia ser deduzida pela interpretação dos pressupostos da ideologia racionalista, tais quais a ordem de integração, consenso e coesão; dessa forma, “dimensão da cultural se assume como uma variável dependente de toda uma racionalidade supra organizacional que engendra normas e valores essencialmente integrativos” (p.133).

O segundo, o dilema ambivalente, representado pelas abordagens da Escola das Relações Humanas e dos estudos comportamentalistas, ao buscar compreender o comportamento humano e suas relações dentro da organização, explicitou as tensões entre o formal e o informal. Havia uma visão fechada e estática das dimensões culturais, de modo que era vista ora numa relação causa-efeito, em que qualquer mudança na estrutura repercutiria imediatamente na cultura organizacional, ora numa admissão de certo grau de autonomia e até antagonismo da ação em relação à estrutura. Entretanto, observou-se ainda uma subordinação das estruturas informais em relação às formais; os atores eram compreendidos de forma passiva, uma vez que suas ações seriam respostas previsíveis de acordo com os estímulos recebidos. A imagem da organização continuava fechada e integrativa, mas agora com mais variáveis para se realizar uma boa gestão. A cultura organizacional também se manteve semelhante ao dilema anterior, de forma que suas dimensões “não passam de meros reflexos de uma estrutura organizacional racionalizada” (TORRES, 2003, p. 135); dessa forma, a partir de uma ideia de relação unidirecional de causa e efeito, na qual mudanças nas estruturas formais refletiriam nas informais, a cultura organizacional se reduziu a um instrumento de gestão das questões informais.

O terceiro dilema, o colateral, provindo das Teoria dos Sistemas e da Teoria da Contingência, introduziu a variável ambiental. Compreendendo a organização como um sistema aberto, houve uma ruptura com a visão unitária e integradora, de modo que as configurações estruturais das organizações se tornaram mais plurais; a organização foi problematizada frente às questões de integração para com o ambiente externo. A cultura organizacional passou a refletir os traços culturais do contexto externo, tornando-se uma

variável independente à organização, de forma que ela seria transportada do exterior para o interior e condicionava os arranjos estruturais da organização. Ressalta-se que esta rearticulação entre o formal e o informal ainda refletia “pressupostos de natureza determinista e unidireccional e assentes no carácter essencialmente passivo do actor consumidor” (p.131), uma vez que o objetivo das investigações era a integração organizacional com vistas ao desempenho e produtividade.

O quarto e último dilema, o interativo e/ou negociado, passou a privilegiar o “confronto entre uma multiplicidade de racionalidades, interesses e poderes, assim como as suas articulações entre si e com o meio” (TORRES, 2003, p. 131). O foco se deslocou para os processos de construção do social e organizacional, nas interações entre estrutura e ação. A tensão entre o dentro e o fora deixou de ser de sobredeterminação de um sobre o outro, de modo que a organização ainda buscava se adaptar ao meio, mas também possuía capacidade de construir o próprio ambiente; houve uma maior integração entre as perspectivas macro, meso e micro de análise. Assim, a organização seria compreendida como uma “construção social e cultural, onde se confrontam uma pluralidade de racionalidades, fins, estruturas, regras de jogo” (TORRES, 2003, p. 135). A integração deixou de ser vista como um instrumento de gestão e se tornou objeto de investigação em si. A visão sobre a cultura da organização deixou de lado a concepção uniforme e passou a admitir configurações diferenciadas e fragmentadas da cultura numa mesma organização, perspectivando-a como metáfora.

A popularização do estudo da cultura organizacional ocorreu a partir dos anos de 1980, de forma que, para além das condições teóricas do desenvolvimento do tema como objeto de estudo, houve condicionantes políticos, sociais e econômicos que impulsionaram o desenvolvimento científico da cultura organizacional. Para Torres (2003), o momento da expansão das produções era semelhante ao dos anos de 1930, no sentido de que as dimensões informais – a cultura – adquiriram maior relevância por conta da interpretação de contextos mais amplos, isto é, cenários de crise financeira internacional, ebulição de movimentos sociais e de maior diversidade e fragmentação cultural. Assim, entendeu-se que o crescimento da produção resultou:

[...] de um processo de construção ideológica suscitado por preocupações ligadas, uma vez mais, à integração social [...] No caso da Escola de Relações Humanas, suscitou o estudo de alguns tópicos do domínio simbólico-cultural, enquanto que a partir da década de setenta consolidou a cultura organizacional como objecto de estudo. Não será de estranhar, por isso, que uma parte considerável da literatura produzida sobre a cultura organizacional traduza uma preocupação particular na reprodução e legitimação da ordem social e no

reforço do consenso e da solidariedade dos actores sócio-organizacionais, accionando-se o capital de conhecimentos adquiridos como instrumento e antídoto usados para inverter as tendências sociais de desintegração e conflito (TORRES, 2003, p. 140).

Além da preocupação com a integração social, a autora destacou diversos outros fatores que suscitaram o interesse pelo estudo da cultura organizacional, tais quais: a alegada falência do modelo tradicional de gestão; internacionalização das empresas e conseqüente necessidade de lidar com culturas diversas; sucesso do modelo japonês de administração e sua valorização das especificidades culturais (espírito de equipe, orgulho, etc.); perda de competitividade das empresas americanas; aumento na dimensão das empresas, levando à desintegrações culturais e à necessidade de novas formas de controle baseadas na manipulação cultural; necessidade de reconstrução simbólica das organizações causada por um momento econômico e social de incertezas; reavaliação da ideia de empresa, que deixou de ser somente um local de trabalho para se tornar uma comunidade de trabalho e passou a constituir também uma instância de estabilização social; por fim, uma alteração da natureza das relações com autoridades (o enfraquecimento da família nuclear, por exemplo) e a modernização da moralidade tradicional, exigiram uma gestão dos novos valores e normas sociais, de modo que o *God-boss* (deus-chefe) foi substituído pela Organização-deus, onde o funcionário exerceria sua autorrepressão e vigilância (TORRES, 2003, p. 140-146).

Com Torres (2003) foi possível compreender que, concomitante ao desenvolvimento teórico da administração e dos estudos sobre as organizações, a cultura organizacional foi abordada sob óticas diversas. De início, a Abordagem Clássica da Administração, de teor mais racionalista, a cultura organizacional ainda não era explicitamente trabalhada como um objeto de estudo; apesar de que se ressaltaram os trabalhos de Weber, que pavimentaram um campo teórico para a análise do tema. Com as abordagens humanísticas e comportamentalistas, o elemento humano e as dimensões informais das organizações ganharam maior importância, de forma que a cultura da organização se tornou tópico investigativo, mesmo que ainda com um caráter instrumental. As teorias sistêmicas introduziram o ambiente externo como uma variável que condicionava e determinava as organizações, de modo que a cultura organizacional ou era uma variável importada do ambiente externo ou trabalhava na contingência e ajustamento das influências. Com o progressivo desenvolvimento de abordagens qualitativas nas ciências sociais, estudos de teor mais analítico-interpretativo começaram a ganhar destaque no meio acadêmico; assim, as compreensões organizacionais estáticas e determinadas passaram a ser questionadas, de modo que se privilegiou abordagens das organizações como construções

sociais. Foi nesse momento que a cultura organizacional adquiriu status de objeto de estudo tanto teórico quanto empírico. Ressalta-se que tais periodizações se sobrepõem e que tais prismas de compreensão da cultura organizacional foram tendo maior ou menor destaque ao longo dos momentos observados.

Nessa discussão sobre cultura organizacional, observou-se que sua compreensão estaria subordinada à concepção sobre cultura e a própria organização. Neste sentido, Smircich (1983) investigou o que essa perspectiva de estudo significava nas pesquisas sobre as organizações. Para a autora, as diversas formas de se abordar o tema da cultura organizacional derivaram das diferentes concepções sobre organização e cultura dos pesquisadores. Para a autora, a ideia de cultura não tem consenso sobre seu significado, foi emprestada da antropologia e “o termo organização é em si uma metáfora que se refere à experiência coletiva de coordenação e ordenação” (p.341)⁴⁵. Segundo a pesquisadora, a teoria das organizações preocupa-se com questões de ordem sociais, assim como na antropologia a cultura ajuda a explicar padrões de vivência, de forma que os desenvolvimentos das abordagens culturais nas organizações representaram uma intersecção entre dois conjuntos de imagens que refletem ordem: as organizações e a cultura; isto é, ambas imagens investigam fenômenos de ordem social (no sentido de organização, ordenação social).

Smircich (1983) observou duas maneiras de perspectivar a relação entre organização e cultura: a cultura como variável (dependente ou independente) e como uma metáfora. No primeiro caso, entende-se que a cultura ou é uma variável do ambiente, independente da organização que é importada para dentro dela e que deve, então, a organização adaptar-se às contingências do ambiente e de sua cultura; ou uma variável que a organização produz internamente de forma contingente às exigências do ambiente. Ambos os casos entendem a organização pela visão da Teoria dos Sistemas, em que ela é um organismo que deve se adaptar ao ambiente, de forma que haveria um pressuposto da “busca por meios previsíveis de controle organizacional e meios aprimorados para a gestão da organização” (p.347)⁴⁶. As pesquisas que adotam esta perspectiva da cultura como uma variável, em geral, entendem que a cultura pode prover maior estabilidade à convivência e um senso de identidade aos membros da organização, gerar maior comprometimento e funcionar como um mecanismo que pode guiar e moldar

⁴⁵ “[...] the term organization itself is a metaphor referring to the experience of collective coordination and orderliness” (SMIRCICH, 1983, p.341)

⁴⁶ “[...] search for predictable means for organizational control and improved means for organization management” (SMIRCICH, 1983, p. 347).

comportamentos; concebem-na em termos dos seus elementos, como valores, crenças, artefatos entre outros; e buscam compreender como moldá-la.

A cultura como uma metáfora, segundo Smircich (1983), deixou de lado a ideia da cultura como algo que a organização tem, para entender a própria organização como cultura; isto é, a cultura foi uma ideia adotada “como um dispositivo epistemológico para enquadrar o estudo da organização como fenômeno social” (p. 353)⁴⁷. Nesta perspectiva, assume-se que o mundo social não possui uma existência objetiva e independente, de forma que somente existe como um “padrão de relações e significados simbólicos sustentados por meio dos contínuos processos de interação humana” (p.353)⁴⁸. Os elementos da cultura organizacional também são focados, porém como “processos geradores que possuem e moldam significados e que são fundamentais para a existência da organização” (p.353)⁴⁹. Assim, ao invés de focar a eficiência dos processos, busca-se compreender “como a organização é realizada e o que significa ser organizada” (p. 353)⁵⁰.

Assim, os estudos que têm a cultura como variável partem de princípios de previsibilidade e controle, ao tempo que os que têm a cultura como metáfora preocupam-se com os processos e significados que permitem e realizam a própria organização. Nesse primeiro grupo, podemos apresentar, de forma breve e não exaustiva, algumas das principais abordagens do tema. Destacamos Deal e Kennedy (1982) que escreveram um best-seller sobre cultura organizacional no auge da popularização do tema, chamado *Corporate Cultures*; o modelo de Cameron e Quinn (2006) para análise de cultura organizacional, o *Competing Values Framework* (estrutura teórica de valores concorrentes), uma das abordagens mais utilizadas no âmbito empresarial; e o estudo de Hofstede (1980) que relacionou a cultura nacional com a cultura organizacional, que também é bastante utilizado e foi um dos mais amplos sobre o tema. Dos trabalhos que entendem a cultura organizacional como metáfora, destacamos o livro de Morgan (2006), “Imagens Organizacionais”, como o principal nome desta abordagem. Também destacamos Schein (1984), por ser um dos autores mais citados sobre cultura organizacional no mundo, de forma que suas proposições sobre o tema são amplamente utilizadas; além disso, sua abordagem, de certa forma, encontra-se num meio termo entre abordagens funcionalistas e heurísticas da cultura nas organizações, isto é, tanto entende a cultura organizacional como um

⁴⁷ “[...] idea of culture as an epistemological device to frame the study of organization as social phenomenon” (SMIRCICH, 1983, p. 353).

⁴⁸ “[...] pattern of symbolic relationships and meanings sustained through the continued processes of human interaction” (SMIRCICH, 1983, p. 353).

⁴⁹ “[...] generative processes that yield and shape meanings and that are fundamental to the very existence of organization” (SMIRCICH, 1983, p. 353).

⁵⁰ “[...] how is organization accomplished and what does it mean to be organized” (SMIRCICH, 1983, p. 353).

fator de produtividade e excelência quanto enfatiza a investigação do tópico em si. E, por fim, abordamos os entendimentos de Nóvoa (1995) e Lück (2009) por terem sido os autores mais utilizados nos trabalhos analisados em nossa pesquisa bibliográfica, junto com Schein (1984).

Deal e Kennedy (1982) definiram informalmente a cultura organizacional como “o jeito que as coisas são feitas por aqui” (p.4). Os autores entendem que as empresas, assim como a sociedade, desenvolvem uma cultura, um conjunto comum de premissas, crenças, artefatos e linguagem que é passado e modificado ao longo do tempo, resultantes da interação entre as pessoas. A cultura foi definida em termos de seus elementos: valores, são os conceitos básicos e crenças da organização, formam o coração da cultura corporativa; definem o sucesso para os funcionários; heróis, são as pessoas que personificam os valores e provêm o modelo a se seguir, mostram aos funcionários a forma de agir para obter sucesso na empresa; ritos e rituais, são as rotinas sistemáticas e programadas do dia a dia da empresa. Para os autores, intervenções de sucesso dependem de atributos culturais, de modo que os fatores de sucesso necessários à mudança seriam: colocar um herói como responsável do processo; reconhecimento da importância de se ter consenso sobre a necessidade de mudança; aproveitar os rituais de transição como pivô dos elementos de mudança, utilizar-se do próprio processo para envolver as pessoas; ministrar treinamentos; utilizar consultores externos para serem uma ponte entre as culturas; construir símbolos tangíveis da nova direção cultural; e enfatizar o sentimento de segurança na empresa durante a transição.

Deal e Kennedy (1982) também trabalham com uma tipologia cultural das organizações, uma abordagem que busca prover um esquema classificativo que permite agrupar e generalizar organizações, explicando, com base em componentes culturais, as diferenças entre elas. Deal e Kennedy (1982) trabalharam com dois eixos: alto ou baixo risco do ambiente de negócios (relativo às atividades da empresa) e velocidade alta ou baixa de recebimento de *feedback* para a empresa e funcionários sobre suas decisões serem bem-sucedidas ou não. Assim, os autores definem: a cultura do “cara durão” (*tough-guy, macho culture*), um mundo de individualistas que regularmente assumem altos riscos e obtêm *feedback* rápido sobre suas ações estarem certas ou erradas; a cultura do “trabalho duro/diverte muito” (*work hard play hard culture*), em que a diversão e ação são a regra e os funcionários assumem poucos riscos, todos com *feedback* rápido, de forma que para ter sucesso, a cultura os incentiva a manter um alto nível de atividade de risco relativamente baixo; a cultura do “aposte sua empresa” (*bet-your-company culture*), culturas com grandes decisões, em que os anos passam antes que os funcionários saibam se suas decisões valerem a pena, um ambiente de *feedback* lento de alto risco; e a cultura de processos (*process culture*), um ambiente de pouco ou nenhum *feedback* em que os funcionários

acham difícil avaliar o que fazem e, em vez disso, se concentram em como isso é feito, em atividades de baixo risco (DEAL; KENNEDY, 1982).

Destacamos também o modelo de diagnóstico e mudança cultural de Cameron e Quinn (2006). Para os autores, a cultura organizacional é um fator chave para o sucesso das empresas e é essencial em projetos de mudanças, de forma que seus desenvolvimentos teóricos buscam guiar os processos de mudança em seu nível mais básico, o cultural. A cultura organizacional reflete os valores dados como certos, pressupostos subjacentes, expectativas, modos de organização e trabalho e a ideologia dominante que as pessoas carregam, de forma que ela consegue “reduzir incertezas coletivas [...] cria ordem social [...] cria uma identidade e comprometimento coletivo [...] e elucida uma visão de futuro” (p.5)⁵¹ e sua mudança requer um processo sistemático. Assim, os autores entendem que “A cultura de uma organização é refletida pelo que é valorizado, os estilos de liderança dominantes, a linguagem e os símbolos, os procedimentos e rotinas e as definições de sucesso que tornam uma organização única” (p.17)⁵².

O modelo teórico de Cameron e Quinn (2006), *Competing Values Framework* (estrutura de valores concorrentes), foi desenvolvido ao investigarem os maiores indicadores de eficácia nas organizações, de forma que emergiram duas dimensões consistentes: uma relacionada à ênfase na flexibilidade, discrição e dinamismo ou na estabilidade, ordem e controle, e a outra diferencia uma orientação interna focada na integração e colaboração de uma orientação externa com foco na diferenciação e competição; isto é, são dois eixos, um que vai da flexibilidade e versatilidade até a durabilidade e estabilidade, e o outro que vai da consonância e coerência organizacional até separação e independência organizacional. Formam-se, então, quatro quadrantes, que representam quatro grupos de critérios que permitem definir o que é considerado correto e apropriado para determinada empresa; estes são os quatro tipos de cultura a se diagnosticar e almejar num possível processo de mudança na organização. O primeiro é a cultura de hierarquia, que é orientada pelo controle, caracteriza-se por uma organização formal e estruturada e prioriza a estabilidade, previsibilidade e eficiência. A cultura de mercado é orientada pela competição, caracteriza-se pelo foco no ambiente de negócios, resultados e ênfase em vencer, de forma que seus valores são a competitividade e produtividade. A cultura de clã assemelha-se a uma organização familiar, no sentido de que é permeada por valores e

⁵¹ “reduce collective uncertainties [...] create social order [...] create continuity [...] create a collective identity and commitment [...] and elucidate a vision of the future” (CAMERON; QUINN, 2006, p.5).

⁵² “An organization’s culture is reflected by what is valued, the dominant leadership styles, the language and symbols, the procedures and routines, and the definitions of success that make an organization unique” (CAMERON; QUINN, 2006, p.17).

objetivos em comum, com coesão, participação e senso de coletividade; caracteriza-se pelo comprometimento, tradição, lealdade e trabalho em grupo dos sujeitos. Por fim, a cultura adocrática caracteriza-se por ser dinâmica, empreendedora e criativa, de forma que sua orientação é a inovação. Estes tipos culturais são medidos por um questionário, diagnosticando a cultura da organização atual e ideal percebida por seus membros, de modo que, ao se observar as divergências, convergências e entendimentos sobre as culturas, permite-se construir um plano para a mudança cultural.

Hofstede (1980; 2011) desenvolveu estudos sobre a cultura organizacional em relação à cultura nacional de um país, de forma que esta influi na primeira de acordo com as características de suas dimensões mais dominantes. O autor investigou as diferenças nas formas de gestão e organização nas diversas filiais da IBM em mais de 50 países. Para o autor, cultura é “a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outros” (HOFSTEDE, 2011, p.3)⁵³. Inicialmente eram quatro dimensões para compreender a cultura de um país e a cultura organizacional das empresas, que já foram ampliadas para seis: alta versus baixa distância do poder, medida do quanto a distribuição desigual de poder e influência entre chefe e subordinado é aceita e esperada, percebida pelo menos poderoso deles; alta versus baixa aversão à incerteza, se refere a quanto as pessoas que estão inseridas em determinada cultura toleram situações ambíguas, desestruturadas, imprevisíveis e que geram ansiedade; individualismo versus coletivismo, descreve o tipo de relação entre o indivíduo e o coletivo que prevalece na sociedade; masculinidade versus feminilidade, representa a extensão em que a agressividade, competição, recompensa material e sucesso são valorizados, em oposição à cooperação, preocupação com os relacionamentos e com a qualidade de vida; orientação de curto versus longo prazo, culturas com orientação de longo prazo estão relacionadas a recompensas futuras e valorizam a parcimônia e a perseverança; indulgência versus restrição, sobre a gratificação e o controle dos desejos humanos básicos relacionados a aproveitar a vida.

Dentre os autores que entendem a cultura como metáfora, destacamos Morgan (2006), que desenvolveu oito metáforas organizacionais (máquina, organismo, cérebro, cultura, sistema político, prisão psíquica, fluxo em transformação e instrumento de dominação) para interpretar as organizações. Cada imagem representa uma metáfora pela qual pode-se compreender uma organização, de modo que elas são parciais e podem ser complementares e até contrárias.

⁵³ “the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others” (HOFSTEDE, 2011, p.3).

A metáfora de organizações como máquina compreendeu as empresas como “racionais, planejadas e estruturadas para atingir determinados fins” (MORGAN, 2006, p.33). Espera-se que elas funcionem, como máquinas, isto é, com previsibilidade, eficiências e confiabilidade. A metáfora da organização como organismo, utilizou o conceito de sistemas abertos da biologia, em que a empresa é enxergada como um organismo vivo e deve se adaptar ao ambiente para sobreviver; além disso, entende-se que certos ambientes favorecem “determinados métodos de organização e que a congruência com o ambiente é o fator de sucesso” (p. 53). A metáfora de organizações como cérebro, mostrou que é possível divulgar e realizar capacidades parecidas ao cérebro – processamento de informações, aprendizado e inteligência – no aspecto geral da organização. Neste sentido, enfatizou-se a capacidade de aprender da empresa e como a inteligência desenvolvida pode ser distribuída ao longo e através da empresa, em particular com o auxílio das novas tecnologias de informação.

A metáfora de organizações como cultura, tratou dos aspectos simbólicos acerca do modo de viver das organizações. Abordou o conjunto de hábitos, costumes, linguagem, rituais, histórias e mitos que constroem socialmente a realidade e a cultura de uma organização. Compreendeu-se a organização como uma mini sociedade e como representação social, de forma que, para Morgan (2006, p.159), “ao falar sobre cultura, estamos realmente falando sobre um processo de construção de realidade que permite que as pessoas vejam e entendam eventos, ações, objetos, declarações ou situações específicas de maneiras diferentes”. Para Morgan (2006), a cultura seria um processo contínuo e proativo de construção e reconstrução da realidade, de forma que “já não pode ser vista como uma simples variável que as sociedades ou organizações possuem ou algo que um líder traz para sua organização” (p.162); além disso, ele ressalta que numa organização podem existir diversas subculturas, diferenciadas e fragmentadas ao longo dos grupos de indivíduos, e que “Organizacionalmente, valores compartilhados constituem uma alternativa ao controle por meio de procedimentos e regras externas” (p.165). Segundo o autor, a cultura funcionaria “Como nos julgamentos dentro do sistema legal, nossas construções da situação influenciam que regras e códigos de comportamento vamos invocar como apropriados para a situação” (p.161); nesse sentido, enfatizou que devemos “basear nosso entendimento da organização nos processos que produzem sistemas de significados compartilhados” (p.163).

Na metáfora do sistema político, os diferentes interesses, conflitos, negociação e poder moldam as atividades organizacionais. Têm-se a desmistificação da visão racionalista da organização, colocando em evidência a existência de um jogo político entre os atores organizacionais. A metáfora da prisão psíquica questionou se as organizações não são uma

maneira pela qual as pessoas se tornam reféns de seus próprios pensamentos, ideias, crenças e preocupações que são originárias de seu consciente ou inconsciente. Demonstrou-se a normalidade das pessoas fazerem parte de turma, ou grupos de afinidades baseados em relacionamentos. As organizações como fluxo, movimento e transformação mostrou a importância de entender a lógica da mudança, da evolução. Três visões de mudança foram apresentadas: a organização como um mecanismo de autoprodução, isto é, ela gera a si própria, a organização mudando como reação ao ciclo de retroalimentação e a mudança vista sob a ótica dialética onde a organização muda face a relação entre fenômenos opostos. Na última metáfora, as organizações são vistas como instrumentos de dominação, isto é, usam seus empregados, seu ambiente (comunidades), e a economia para atingir seus próprios objetivos. Assim, esta metáfora apresentou a necessidade de consciência social e “compreensão do porquê as relações entre grupos exploradores e explorados podem ficar tão polarizadas” (MORGAN, 2006, p.301).

Agora destacamos as construções teóricas sobre cultura organizacional de Schein (1984), o autor mais citado do tema segundo Torres (2003). Para o autor a “cultura organizacional é a chave para a excelência organizacional” (p.3) e a definiu como:

Cultura Organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo tem inventado, descoberto, ou desenvolvido durante seu processo de aprendizado para lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna, e que tem funcionado bem o bastante para ser considerado válido, e, portanto, para ser ensinado para novos membros da organização como a forma correta para perceber, pensar, e sentir em relação a esses problemas (SCHEIN, 1984, p. 3).

Segundo Schein (1984) a cultura organizacional pode ser analisada em três níveis: os artefatos visíveis, os valores e os pressupostos básicos. No primeiro nível, encontram-se os elementos como arquitetura, vestuário, documentos, estrutura organizacional, entre outros, que representam dados de fácil aquisição, porém de difícil interpretação, isto é, pode-se “descrever ‘como’ um grupo constrói seu ambiente e ‘quais’ padrões de comportamento são discerníveis [...] mas com frequência não podemos entender a lógica subjacente” (p.3). O segundo nível refere-se aos valores declarados, conscientes, passíveis de discussão, que podem funcionar de formas normativas ou morais guiando e regulando as ações dos sujeitos. O terceiro nível diz respeito aos valores dados como certo, “*taken for granted*”, também chamados de concepções ou pressupostos básicos, que “são tipicamente inconscientes, mas que realmente determinam como os membros de um grupo percebem, pensam e sentem” (p.3).

Schein (1984) entendeu que a cultura organizacional se forma pelo processo de aprendizado ao lidar com problemas de adaptação externa e integração interna, de modo que, com o repetido sucesso dessas formas de pensar e agir, elas passam a ser tomadas como certas. Tal característica de “*taken for granted*”, tornam esses pressupostos inconscientes e básicos na organização, funcionando como um estabilizador social do ambiente externo e interno do grupo, uma vez que “estabilidade é procurada como uma defesa contra a ansiedade que surge com a incerteza e confusão” (p.10); nesse sentido, a cultura deve ser ensinada aos novos membros para manter a estabilidade da organização. Além disso, o autor destacou que a cultura está sempre em processo de formação e mudança; tende a cobrir todos os aspectos do funcionamento humano; é aprendida em torno dos pontos mais relevantes de adaptação externa e integração interna; e é corporificada em última instância como um conjunto relacionado, padronizado de pressupostos básicos que têm a ver com assuntos humanos fundamentais.

Por fim, apresentamos as construções teóricas sobre cultura organizacional de Nóvoa (1995) e Lück (2009), pois, depois de Schein (1984), foram os autores mais utilizados nos trabalhos analisados em nossa pesquisa bibliográfica (os resultados foram discutidos nas próximas seções). Ressalta-se que nossa pesquisa focou os trabalhos brasileiros da área de educação de 2006 a 2020 e que Nóvoa (1995) e Lück (2009) são autores da área de educação, sendo António Nóvoa um autor português e Heloísa Lück brasileira.

Nóvoa (1995, p. 29) sugeriu a “existência de um conjunto de dimensões que dão sentido ao investimento que os diversos atores profissionais e sociais fazem numa organização” e, para isso, propôs o estudo da cultura organizacional da escola, que possuiria um papel de integração na escola e também seria um fator de diferenciação externa no sentido de que cada estabelecimento de ensino teria uma cultura singular. O autor separou os elementos da cultura organizacional em: zona de invisibilidade (as bases conceituais e pressupostos invisíveis) e zona de visibilidade (as manifestações verbais e conceituais, as manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais). No primeiro, encontram-se os valores, crenças e ideologias. Os valores permitem atribuir significado às ações sociais; são um quadro de referência para condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são fator decisivo na mobilização dos atores e na qualificação das atividades da escola. As ideologias permitem uma compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos atores sociais. Na zona de visibilidade, nas manifestações verbais e conceituais encontram-se as linguagens, elementos conceituais escritos/manifestos, heróis, histórias, narrativas, etc. Nas manifestações visuais e simbólicas, têm-se elementos com forma material, que podem ser identificados visualmente, arquitetura, equipamentos, estado de conservação,

limpeza, vestuário, logotipos, entre outros. Nas manifestações comportamentais, estão os elementos suscetíveis de influenciar o comportamento dos atores na organização, como as atividades normais e a forma como são desempenhadas, práticas pedagógicas, avaliações, exames, reuniões; e o conjunto de normas, regulamentos, rituais, cerimônias, eventos diversos, recepções, acolhimento de novos funcionários, entre outros. Assim, o autor enfatizou o estudo da cultura organizacional para se conhecer as dinâmicas das escolas que se desenvolvem na autonomia relativa dos sujeitos e que permitem às escolas recontextualizar influxos externos.

Para Lück (2009), “Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola” (p. 24), de forma que é de sua competência “estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas” (p.24). A autora estabeleceu 10 dimensões da gestão escolar, sendo quatro de organização (Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; Planejamento e organização do trabalho escolar; Monitoramento de processos e avaliação institucional; Gestão de resultados educacionais) e seis de implementação (Gestão democrática e participativa; Gestão de pessoas; Gestão pedagógica; Gestão administrativa; Gestões da cultura organizacional da escola; Gestão do cotidiano escolar).

Destacamos aqui a dimensão referente à cultura organizacional da escola. Segundo Lück (2009), os “valores, crenças, mitos e rituais existentes na escola determinam, pois, seu modo de ser e de fazer, isto é, a cultura organizacional da escola” (p.116). Para a autora, a cultura organizacional é aprendida e formada coletivamente, depende da influência de uma liderança e é formada ao longo de sua história, de forma que é “conjunto de hábitos e crenças estabelecidos por valores, atitudes e expectativas compartilhados por todos os membros da organização” (p.116). Além disso, foram destacados três elementos da cultura organizacional: ideário ou preceitos (crenças, pressupostos, valores, normas tácitas, entre outros); tecnologia (os modos de fazer e organizar); caráter (os sentimentos e reações das pessoas em relação ao todo da escola). Entendendo que a gestão da cultura organizacional é “condição para a melhoria de desempenho de seus profissionais e conseqüente qualidade de ensino” (p.119), ao diretor é atribuído importante papel como liderança na escola, no sentido de orientar as formações sócio culturais e compreender as relações de poder, de forma a promover mudanças nela. Assim, Lück (2009) entendeu que “A cultura organizacional representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização. Por esta razão, ela condiciona a gestão das pessoas” (p.120).

Como pudemos ver, autores como Deal e Kennedy (1982), Cameron e Quinn (2006) e Hofstede (2011), abordam a cultura organizacional como uma variável que as organizações têm

e como um fator para melhorar o desempenho das empresas, de forma que, por meio de medições e assessoramentos, objetiva-se a cultura e oportuniza-se sua modelagem. Já no entendimento da cultura como uma metáfora, como visto com Morgan (2006), o foco está em se compreender a própria cultura e seus processos de construção. Entendemos que Schein (1984) ficou num meio termo, uma vez que o autor tratou da cultura organizacional como fator indutor de excelência que deve ser controlado, mas também enfatizou a investigação das formas pelas quais cultura se constrói. Observou-se tais diferenças de abordagem em Nóvoa (1995), que destacou o estudo da cultura organizacional nas escolas para melhor conhecê-las, e Lück (2009) que entendeu a cultura organizacional como elemento da gestão escolar necessário à melhoria de desempenho na escola.

Assim, finalizando esta subseção, entendemos com Torres (2003) e Smircich (1983) que a compreensão sobre a cultura organizacional estaria subordinada à concepção sobre a própria organização e cultura, isto é, a teoria que subsidia sua abordagem para com a administração de uma organização, reflete no prisma pelo qual se enxerga a cultura organizacional. Com tal entendimento, pôde-se observar duas tendências teóricas no tema: uma de cariz instrumental, que tem a cultura organizacional como um mecanismo de gestão e controle da organização; e outra de natureza analítica, reflexiva e crítica, que trata a cultura como objeto de investigação em si. Nesse sentido, Motta (2013) afirmou que ampliar o estudo sobre a cultura organizacional requer abandonar as ideias da corrente dominante de teor funcionalista, uma vez que a cultura “não pode ser nada diferente da realidade vivida, espontânea e subjetiva dos indivíduos. A cultura é e só pode ser a relação desses indivíduos com suas condições de existência. Certamente não é algo que se possa decretar e mudar à vontade” (MOTTA, 2013, p.22).

Na próxima e última subseção, buscou-se compreender como cultura organizacional foi analisada dentro do contexto da educação. Além disso, apresentamos nossos entendimentos e desenvolvimentos teóricos sobre o tema da cultura organizacional no contexto da educação, de forma a compreendê-la numa perspectiva educacional e que permita sua utilização num prisma pedagógico.

2.3.4 Cultura organizacional no contexto da educação

O tema da cultura organizacional na educação se popularizou com os estudos empresariais na década de 1980, mas o tema da cultura na educação já vinha sendo investigado desde os anos de 1960.

Com a ampliação ao acesso escolar e com o ganho de novas dimensões na administração escolar – que rompia com a concepção tradicional instrumentalista e passava a responder por exigências de mais democracia (LIMA, 1998) –, as escolas precisaram se adaptar às mudanças, de forma que as variáveis culturais ganharam destaque como tópico investigativo. Nesse sentido, Torres (2003) afirmou que a escola contribuiu para o desenvolvimento da cultura organizacional como um objeto de estudo, de modo que, “em vez de a tomar como uma espécie de laboratório de teorias concebidas noutros contextos, tempos e espaços organizacionais [...] desde cedo conquistou o interesse dos investigadores para a análise dos fenómenos culturais” (TORRES, 2003, p. 204). Assim, nos anos de 1960 e 1970 estudos buscaram compreender a capacidade da escola de atender às novas demandas, suscitando análises que refletiam a crise do paradigma estrutural-funcionalista e as discrepâncias entre um modelo de sistema burocrático escolar e as realidades concretas, tais quais Bourdieu e Passeron (1975), Relatório Coleman (1966), entre outros. Com tais estudos de caráter macro analítico, destacou-se o caráter de reprodução de desigualdades da escola e sua dificuldade em atuar na compensação de desigualdades sociais, de modo que se evidenciou uma lacuna nos estudos sobre a escola como objeto de estudo; além disso, destaca-se que as ciências sociais passavam por um período de fertilidade teórica e metodológica. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se observou a expansão do acesso escolar, se viu uma crise de legitimação da escola, de forma que houve um incremento no interesse pelas dimensões organizacionais e culturais da escola (TORRES, 2003).

Segundo Nóvoa (1995), nos anos de 1970 e 1980 observou-se um aumento nas correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e eficácia do ensino, ganhando destaque o desenvolvimento das organizações escolares como objeto de estudo pela abordagem das escolas eficazes. Por esta perspectiva, ao invés de se medir os efeitos da escola (como foi realizado, por exemplo, pelo Relatório Coleman (1966)), buscava-se identificar e avaliar as escolas eficazes em possuir efeitos positivos sobre os estudantes, de forma que a escola era parametrizada por inúmeros indicadores e sua cultura era instrumentalizada como um fator de eficiência e eficácia. Para Pérez Gómez (1998), o discurso das escolas eficazes, ao renovar as ideias de aplicação de conceitos economicistas e de administração baseados na eficiência, eficácia e produtividade,

somente poderiam ser aplicados “aos processos de produção onde pode-se especificar de antemão, com toda precisão, os resultados pretendidos assim como os passos - que em forma de algoritmo - se encadeiam de modo mecânico para sua rigorosa consecução” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 152). Nesse movimento, começou-se a observar mudanças na forma de regular a escola, uma vez que a “regulação baseada no controle de conformidade com as regras, característica de modelo burocrático, cede lugar a uma regulamentação baseada no controle dos resultados” (TEIXEIRA, 2002, p. 42).

Com o desenvolvimento dos estudos culturais e organizacionais, a cultura e as estruturas políticas tenderam a ser mais consideradas. Nóvoa (1995, p. 29) sugeriu a “existência de um conjunto de dimensões que dão sentido ao investimento que os diversos atores profissionais e sociais fazem numa organização”. Para a compreensão dessas dimensões, propôs o estudo da cultura organizacional da escola. Para o autor, a cultura organizacional possui um papel de integração na escola e também é um fator de diferenciação externa. Assim, segundo o pesquisador, “falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola, pois os estudos mencionados [de Durkheim, Bourdieu e Paulo Freire] só são pertinentes no quadro de uma ação educativa que busca novas vias para se exprimir” (p.32).

A popularização da cultura organizacional ocorreu num período em que a diversidade de abordagens nas ciências sociais se destacava e se desenvolvia, entretanto, o tema teve sua alavanca com o avanço da lógica do mercado sobre a educação. Num contexto de crise, a escola se destacou como causa e solução dos problemas econômicos e “transformou os problemas ligados à produtividade e eficácia econômica em problemas ligados à produtividade e eficácia escolar, transpondo para este último contexto (as escolas) as mesmas lógicas” (TORRES, 2007, p. 154), de forma que a educação passou a se tornar um produto (APPLE, 2001) e os objetivos educacionais passaram a ser definidos por lógicas econômicas e valores neoliberais. Logo, sob pressões políticas, sociais e econômicas, observou-se a performatividade invadir a escola por meio do gerencialismo (BALL, 2005). Nesse sentido, Teixeira (2002, p. 32) compreendeu que:

As mudanças organizacionais atingem as crenças, os valores e as idéias subjacentes ao comportamento dos indivíduos na organização, e por isso interferem de forma incisiva nas relações de poder no seu interior, podendo deslocar ou reconfigurar suas relações. Uma maneira de realizar a mudança cultural é promover a mudança de comportamento. Nem toda mudança comportamental, no entanto, representa mudança cultural. Para tanto é necessário que as justificativas do comportamento também sejam mudadas. Isso significa que as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças. Só ocorrem caso às pessoas sejam levadas a perceber o valor daquilo que está sendo proposto e a sentir que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade (TEIXEIRA, 2002, p. 32).

Nesse movimento, em que à educação foram atribuídos os problemas e soluções econômicas e sociais, a escola virou um “contexto favorável à eclosão de reformas várias, em última instância, geradoras das mudanças desejadas” (TORRES, 2007, p. 156). Assim, com o predomínio dos valores performativos sobre os democráticos e pedagógicos e com transposições teóricas da administração de empresas para a educação, a cultura organizacional da escola se tornou método de gestão para manter a integração e estabilidade social da organização, com vistas ao cumprimento de metas (TEIXEIRA, 2002; TORRES, 2003).

É nesse quadro da educação contábil (LIMA, 2011), do avanço do neoliberalismo sobre a educação, que a cultura organizacional escolar se reatualizou como objeto de estudo. Vista como uma variável que a escola tem, seria solução para se alcançar a excelência de resultados com o devido manuseio. Assim, consolidou-se como forma de controle, de gestão e de integração, seguindo a ideia de que pode ser manipulada por meio de técnicas de gestão. Além disso, entendendo-a numa perspectiva de integração e partilha de valores, significados e objetivos da organização, se tornou, também, um mecanismo de estabilização social, de forma que se desenvolveu a crença de que “culturas fortes (no sentido de coesas e integradoras) geram escolas mais eficazes, mais *performantes* e mais excelentes” (TORRES, 2003, p. 214), que virou ponto de partida para as investigações com esse tipo de abordagem. Para Freitas (1991), tal compreensão sobre cultura organizacional “busca restaurar perdas psicológicas nos indivíduos que nela trabalham, repondo um quadro de valores, crenças e pressupostos, orientador de um comportamento coletivo conveniente aos seus objetivos” (FREITAS, 1991, p.82); assim, formar-se-ia uma imagem forte e onipotente da organização e sua cultura, de modo que as maneiras de agir, perceber e pensar passariam a ser conformadas por tal cultura organizacional, “conquistando-lhe a adesão e lealdade na sua reprodução. E nessa conquista do afetivo que ela marca sua diferença enquanto forma de controle” (FREITAS, 1991, p.82).

No sentido dos trabalhos de Lima (1998), Barroso (1996) e Torres (2003), pode-se observar o uso funcionalista da cultura organizacional; isto é, do modo como Lima (1998) investigou que a participação nas escolas podia ser utilizada somente pela aparência, como uma técnica de gestão, em prol de uma democratização vazia de sentido político; e como Barroso (1996) analisou os sentidos do termo “autonomia”, podendo ela ser decretada – decorrente de um poder central que a concede e define, mas que não pode ser compreendida verdadeiramente como uma autonomia –, ou construída – coletivamente construída pelos atores escolares. Assim, Torres (2003) afirmou que a cultura organizacional tem sido *tecnicizada*, sendo reduzida a técnicas de gestão e controle; despolitizada, uma vez que se tornou técnica e descomprometeu-

se do contextos político-ideológicos de produção; e mitificada, por conta da crença em suas capacidades ilimitadas de transformação e de fabricação da excelência. Com esses três supostos, a instrumentalização da cultura organizacional acarretou numa aceitação e consenso em torno de objetivos educacionais externamente definidos, numa normalização de seu processo de produção política e ideológica e negou-se seu potencial em “apreender dinâmicas de funcionamento da escola como organização e excluem a identificação das dimensões simbólico-culturais como processo de autoconhecimento” (TORRES, 2003, p. 217). Nesse sentido, Teixeira (2002, p.34) afirmou que as abordagens dominantes do tema omitem as questões de “poder, intrínseca aos sistemas simbólicos, e o seu papel de legitimação da ordem vigente [...] É necessário politizar o conceito de cultura organizacional”.

Complementar e inerente à cultura organizacional da escola, a cultura escolar, como abordamos anteriormente, é conceito chave para se compreender a escola por uma meso abordagem e como mediação cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Por uma perspectiva histórica, Julia (2001, p. 10) entendeu a cultura escolar como “conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”. No sentido das culturas de Pérez Gómez (1998), a cultura escolar seria o que ele chama de cultura institucional, isto é, as tradições, normas, rituais e rotinas que a escola conserva. Para Torres (2003, p.294), a cultura escolar se referiu aos “comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e regras formais, enfim, um quadro de valores, de crenças, de ideologias estabilizadas e colectivamente partilhadas pelos actores escolares”. A cultura escolar estaria relacionada aos “aspectos culturais (normas, estruturas, rituais e tradições, valores e acções) mais ou menos estabilizados (pela previsibilidade) que atravessam holisticamente o sistema escolar” (TORRES, 2003, p. 295). Para Viñao Frago (2002), a cultura escolar seria:

[...] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, orientações, rituais, inércias, hábitos e práticas (modos de fazer e pensar, racionalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras do jogo não problematizadas, e compartilhadas por seus atores, nas instituições de ensino [...] A cultura escolar seria, em suma, algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas apenas arranham superficialmente, que lhes sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 59)⁵⁴.

⁵⁴ “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas [...] La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las

A cultura escolar pode ser compreendida como as influências culturais relacionadas à instituição histórica dos modos de organização da escola; de forma que ela exerce influência nas escolas tanto como uma força externa quanto interna. Assim, com Torres (2003), entendeu-se que a cultura escolar só adquire inteligibilidade quando recriada e reinterpretada pela cultura organizacional escolar, de modo que esta seria ao mesmo tempo o:

[...] instituído (códigos, normas e sistemas de ação) e o que é instituinte, ou seja, a vida cotidiana que ainda não se institucionalizou [...] o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e as práticas cotidianas (TEIXEIRA, 2002, p.19).

Em linha com os autores que compõem este referencial teórico, compreende-se que a cultura organizacional deve ser abordada numa meso análise, de modo que as organizações escolares são constrangidas por estruturas normativas, organizacionais, políticas, econômicas e sociais, mas que seus sujeitos possuem uma autonomia relativa em que constroem e reconstróem sua cultura cotidianamente. Logo, considerando a escola como uma organização em ação e local de mediação cultural, de forma que “o funcionamento de uma escola é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem em seu seio” (NÓVOA, 1995, p.25), adotou-se uma perspectiva crítica para com a cultura organizacional. Se a cultura organizacional pode funcionar como instrumento de gestão e controle em função de uma ordem sobredeterminante, também pode trabalhar no sentido contrário ao construir espaços de autonomia consciente e coletiva, de forma que é:

[...] a partir da exploração das interconexões entre as várias ordens simbólicas coexistentes nas organizações, em que a ordem estrutural e as ordens dos actores constituem a matriz referencial, que se poderá compreender o carácter dinâmico e dialéctico que subjaz ao processo de construção da cultura organizacional. Dito de outro modo, a cultura entendida como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social, assume o estatuto de variável intermédia entre a acção comportamental (ou a agência) e as condições objectivas impostas pela estrutura. Os sentidos da acção social só são perceptíveis pela identificação dos modelos culturais assimilados e reconstruídos pelos actores, nos vários contextos de socialização e aprendizagem social (TORRES, 2003, p. 267).

Com Torres (2003) e Teixeira (2002), ao invés de compreender a cultura organizacional de maneira instrumental e moldá-la para atender as exigências externas, buscou-se ter um entendimento mais profundo sobre a própria cultura organizacional da escola, no sentido de um movimento reflexivo e meta-analítico que permite recontextualizar as imposições externas às singularidades culturais. De tais compreensões, espera-se observar as diferentes organizações e formas de se fazer e pensar a educação escolar. Isto é, os modos de organização de uma escola, as pedagogias praticadas, as relações vivenciadas, o trabalho realizado, ou seja, as diversas manifestações da vida escolar, refletem uma cultura organizacional da escola que se constrói em processo a partir de práticas reais que se orientam por uma (ou várias) cultura(s), por um contexto de referências em que se está inserido.

Além disso, Teixeira (2002) e Pérez Gómez (1998) compreenderam que simultaneamente às aprendizagens formais, os alunos aprendem a cultura escolar e organizacional da escola, de forma que essas aprendizagens culturais seriam condição de sucesso da formal. Nesse sentido, segundo Teixeira (2002),

A pedagogia oculta não é uma representação do ensino, mas a essência das práticas discursivas do professor [...] É nesse sentido que se deve buscar a gênese social e não-racional da consciência prática dos professores nas condições organizacionais em que se desenvolve-a atividade docente. Eles não trabalham no vazio, mas dentro de organizações que regulam a sua prática (TEIXEIRA, 2002, p. 59-60).

Para Silva Jr. (2015), estudar a cultura de uma escola significa compreender seus esforços em busca da construção de sua identidade. A identidade de uma escola é construída no processo de valoração sobre o que ensinar na escola, num processo de escolha dos componentes da cultura que se julga querer ensinar, reconhecendo que a cultura toda não cabe dentro dela. Assim, o autor afirma que a “análise organizacional é indispensável e prioritária” (p. 59), no sentido de se viabilizar as condições para a participação real e efetiva na materialidade da gestão democrática. Considerando a confluência perversa de significados e com vistas a um desenvolvimento democrático, Dagnino (2004) afirmou a importância da identificação dos distintos projetos políticos em disputa:

Essa identificação pode ajudar a expor o conflito e, nessa medida, reafirmar a política como âmbito apropriado para o seu tratamento e a democracia como formato capaz de abrigá-lo. A exposição do conflito – que a confluência perversa dificulta, contribuindo para a despolitização – pode retirar dela o seu caráter perverso e mostrá-la naquilo que de fato é, uma disputa político-

cultural entre distintos desenhos de sociedade e os respectivos setores sociais neles empenhados (DAGNINO, 2004, p. 160).

Dessa forma, a análise da cultura organizacional escolar pode auxiliar na compreensão das concepções educacionais e escolares que façam sentido para seus sujeitos, isto é, compreender e ter em vista os valores, as crenças, o conjunto de referências e práticas que, construídos e reconstruídos, permitem às pessoas entenderem e darem sentido às suas ações no contexto da escola. E, assim, se obter maior clareza e coerência nas concepções de educação e escola dentre seus atores – uma forma de metacognição organizacional – de modo a possibilitar uma administração escolar e tomadas de decisão congruentes e subordinadas à uma pedagogia desejada.

A educação escolar, como uma atividade intencionada e que produz e reproduz culturas, não pode se fazer em estado de sonambulismo, de forma que requer uma tomada de consciência sobre as culturas que na escola se cruzam e sobre a que se projeta na e para a escola. As culturas que se cruzam na escola têm diversos contextos de referências – como, por exemplo, a cultura hegemônica da sociedade, a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos – e, ao se desenvolverem na organização escolar, reproduzem tais padrões, mas também produzem novos com referência aos contextos de vivência cotidiana dos sujeitos escolares. Dessa forma, se entendemos a cultura no sentido de um pano de fundo das relações sociais, um contexto de referências e práticas que permitem compreender e significar ações, e como uma força produtiva e instância de construção e reconstrução de si mesma, perspectivamos a cultura organizacional como uma instância e processo de construção e reconstrução de significados dependente das estruturas que a constroem. Entretanto, ao mesmo tempo em que se entende que a cultura organizacional é constrangida pelos determinantes e estruturas da organização, tal característica não se apresenta como um limite da cultura da organização, mas como um apoio e referência dela, uma vez que seus sujeitos possuem uma autonomia relativa. Assim, a ideia de cultura organizacional está numa moderação do conceito de cultura, de forma que sua análise é referenciada às estruturas e determinações formais da organização. A cultura é designada como organizacional, pois o quadro de referências e práticas que dão sentido às interações e a instância de produção de significados são referenciados ao contexto de uma organização (tanto a unidade social quanto as formas de organizar).

Assim, ao adotar uma concepção mais analítica e reflexiva sobre a cultura organizacional, privilegia-se o domínio do conhecer e problematizar mais do que o agir e prescrever (TORRES, 2003); de forma que é no funcionamento cotidiano da escola que a

cultura e as estruturas formais se tornam senso comum (TEIXEIRA, 2002), e busca-se apreender as dinâmicas dos contextos da ação organizacional e de produção normativa, com destaque para as infidelidades normativas (LIMA, 1998). A utilização do conceito de cultura organizacional nas escolas pode subsidiar reflexões e posturas críticas em seus sujeitos, de forma a prover um maior conhecimento da organização e realidade escolar, além de enriquecer a autonomia individual e coletiva e oportunizar – dentro da autonomia relativa que possuem – uma reconstrução do pensamento e da prática pedagógica que faça sentido para o projeto cultural e pedagógico coletivamente desejado pela escola.

Com esses entendimentos sobre a escola e sobre a cultura organizacional, e após realizar um levantamento bibliográfico preliminar que retornou poucos resultados, buscou-se explorar a questão de pesquisa: como se configura a produção acadêmica sobre cultura organizacional em escolas no Brasil? Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender as abordagens teóricas e metodológicas dos artigos, teses e dissertações que constituem essa produção sobre o tema na produção acadêmica brasileira, de modo que os trabalhos encontrados tiveram seus referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e conclusões sistematizadas e as matrizes teóricas analisadas.

3 METODOLOGIA

Nesta seção foram apresentados os procedimentos metodológicos, critérios e parâmetros de análise utilizados na organização e realização da pesquisa. Tomando como base as proposições de Gil (2002, 2008), Lima e Miotto (2007), Bell (2008) e Creswell (2010), este é um estudo exploratório que se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. Foram usadas as bases de dados SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*) e o Banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O universo de pesquisa foi inicialmente delimitado temporalmente de 2006 a julho de 2020, localmente para o campo brasileiro e limitado à área de conhecimento da educação.

Lima e Miotto (2007) compreenderam que a pesquisa bibliográfica é um dos procedimentos de pesquisa mais utilizados, mas que frequentemente é caracterizado como uma revisão de literatura. Isso decorreria de uma incompreensão sobre a relevância da metodologia escolhida, seus métodos, procedimentos e critérios. Assim, a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38); ao passo que a revisão de literatura faz parte de toda e qualquer pesquisa. Além disso, as autoras ressaltam a importância de “definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos [...] que envolverão a sua execução, detalhando as fontes, de modo a apresentar as lentes que guiarão todo o processo de investigação e de análise da proposta” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 39).

Gil (2002) sugeriu um roteiro para a elaboração de pesquisas bibliográficas, de forma que elas podem ser entendidas de maneira processual, seguindo as seguintes etapas: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar (revisão da literatura), formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes, leitura do material, fichamentos, organização lógica do assunto e redação do texto. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador cobrir um amplo leque de fenômenos, uma vez que se desenvolve a partir de materiais já elaborados; como o autor afirmou: “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (GIL, 2008, p. 50). Além disso, o autor fez um alerta em relação à pesquisa bibliográfica, uma vez que se baseia em fontes secundárias, de modo que elas devem ser analisadas em profundidade para se evitar a propagação de erros ou incoerências.

Lima e Miotto (2007) também sugeriram uma sequência de procedimentos a se seguir na elaboração de uma pesquisa bibliográfica: elaboração do projeto de pesquisa, onde é escolhido o tema e formulados os problemas e plano de pesquisa; investigação das soluções, fase onde são levantadas a bibliografia e as informações contidas nela; análise explicativa das soluções, fase em que o pesquisador analisa criticamente a documentação levantada; e síntese integradora, que é o resultado da fase anterior e o produto final da investigação, “é o momento de conexão com o material de estudo, para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções” (p. 41).

Para a coleta de dados, Lima e Miotto (2007), adotaram quatro parâmetros para a delimitação do universo de estudo: o temático, de acordo com a relação com o tema de pesquisa escolhido; o linguístico, de acordo com os idiomas que o pesquisador escolher; as principais fontes, o material que o se busca (se são livros, teses, dissertações etc.); e o cronológico, definição do período a ser pesquisado. Nesse sentido, Bell (2008) também sugeriu parâmetros de busca, sendo eles: idioma, período de tempo, local de concentração dos estudos, área disciplinar, país de concentração dos estudos, situação da amostra, terminologia das palavras-chave.

Com o universo de pesquisa delimitado, a principal técnica investigativa para a pesquisa bibliográfica é a leitura, tal que Lima e Miotto (2007), com base em Salvador (1986), orientaram etapas sucessivas de leitura do material para melhor obter e organizar as informações necessárias à pesquisa; sendo elas: leitura de reconhecimento do material bibliográfico, uma leitura rápida para se conhecer a organização interna dos documentos; leitura exploratória, para a identificação e verificação do que pode ser útil; leitura seletiva, onde ocorre a seleção do material que corrobore com o propósito específico da pesquisa; leitura reflexiva ou crítica, quando se busca compreender as informações dos documentos analisados; e a leitura interpretativa, onde se interpreta o que foi lido tendo como referência os objetivos e questão de pesquisa (contribuições do texto para o estudo). Gil (2002) também sugeriu etapas de leitura, sendo elas: a exploratória, seletiva, analítica e a interpretativa; a diferença entre as duas sugestões está que, para Gil (2002), as etapas de leitura de reconhecimento do material bibliográfico e a leitura exploratória foram condensadas em somente uma leitura exploratória.

3.1 Desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa

O tema de pesquisa foi escolhido, inicialmente, no sentido de um aprofundamento sobre o tópico da cultura organizacional na educação, uma vez que em pesquisas anteriores realizadas abordou-se o mesmo assunto, porém, sob bases e referenciais teóricos provindos da administração de empresas. Assim, compreendendo que a cultura organizacional, se construída desde a perspectiva da educação, possui potencial de auxiliar a administração escolar e a prática dos professores, o tema de pesquisa foi delineado com foco em escolas de educação básica no Brasil.

Com o tema de pesquisa escolhido, foi realizado um levantamento bibliográfico preliminar no dia 16 de julho de 2019, no qual foi possível encontrar um total de 37 resultados sobre cultura organizacional no campo da educação no período de 2006 a 2019 no Brasil, nas bases de dados SciELO e teses e dissertações da CAPES. Foi buscado o termo “cultura organizacional” como expressão exata e, então, refinado o resultado para o período e área de conhecimento desejado. A cultura organizacional em contexto educacional apresentou-se como um tema pouco explorado pelo campo da educação. O recorte temporal a partir de 2006 decorreu da tese de Vieira (2007), “Cultura Organizacional em Instituições de Ensino: mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005)”, que foi uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema da cultura organizacional em instituições de ensino superior e básico; tal pesquisa levantou as produções científicas nos programas de pós-graduação em Administração e Educação das instituições de ensino superior brasileiras de 1990 a 2005.

Após o levantamento bibliográfico preliminar, no qual foram observadas poucas pesquisas sobre o tema, o problema de pesquisa foi definido: como se configura a produção acadêmica sobre cultura organizacional nas escolas de educação básica no Brasil? Assim, o objetivo geral da pesquisa foi compreender as abordagens teóricas e metodológicas dos artigos, teses e dissertações que constituem essa produção. Como objetivos específicos tivemos: mapear a pesquisa acadêmica sobre cultura organizacional em escolas no Brasil a partir de 2006 até julho de 2020, sistematizando seus referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e conclusões; e analisar as matrizes teóricas referentes à cultura organizacional nessas produções.

A elaboração da estrutura lógica do trabalho se deu com base nos estudos realizados ao longo do programa de pós-graduação em educação da UFSCar, de forma que, para se compreender o tema, foi necessário abordar a sua construção em seu campo de origem – nas teorias gerais de administração e teorias organizacionais – para então buscar sua relevância para

a educação. Nesse caminho, entendeu-se o tema como contido na administração escolar, de modo que este se construiu, inicialmente, tomando como referências as TGA. Assim, em concordância com os autores utilizados no referencial teórico, fez-se necessário compreender as concepções sobre escola como organização para então abordar a cultura organizacional em contexto educativo.

Em concordância com os objetivos de pesquisa, a delimitação do universo de coleta de dados inicialmente se caracterizou da seguinte forma: campo acadêmico brasileiro, idiomas português, inglês e espanhol, área de conhecimento da educação, período de tempo de 2006 a julho de 2020, uma vez que a escrita desta dissertação começou em agosto de 2020. Assim, definiu-se como locais de coleta de dados, as bases de dados digitais Catálogo de teses e dissertações da CAPES e a SciELO Brasil. A escolha dessas plataformas se deu por já serem bases consolidadas e de referência para a pesquisa acadêmica no Brasil. Dessa forma, foram abordados na pesquisa bibliográfica, artigos, dissertações e teses produzidos no Brasil, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, da área de educação, no período de 2006 a julho de 2020, disponíveis nas bases de dados do Catálogo de teses e dissertações da CAPES e no SciELO Brasil.

Nos dias 18, 19 e 20 de agosto de 2020 foram realizadas as pesquisas nas bases de dados. No dia 18/08/2020, na SciELO, foi buscado o termo “cultura organizacional” retornando 930 resultados. Refinados para abranger publicações somente no Brasil, 389 resultados. Aplicado o filtro das áreas temáticas da SciELO para ciências humanas, 53 resultados; e o filtro das áreas temáticas da *Web of Science* (WoS) para educação e pesquisa educacional, 12 resultados. Por fim, definiu-se o período para 2006 a 2020, resultando em nove artigos.

Nos dias 19 e 20 de agosto de 2020 foram realizadas as pesquisas no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Foi buscado o termo “cultura organizacional”, resultando em 1213947 trabalhos, refinados para a área de conhecimento de educação (73087 resultados) e para o período de 2006-2019, finalizando com 52266 resultados. Ao observar que a pesquisa retornou resultados que tinham os termos “cultura” e (AND) “organizacional”, optou-se por realizar a pesquisa novamente com a expressão exata “cultura organizacional”, pela qual obteve-se 2406 resultados. Ao refinar os resultados para a área de conhecimento da Educação, observou-se que havia duas *tags* de Educação, uma com 34 resultados e outra com 69; a primeira *tag* fazia referência aos trabalhos produzidos a partir de 2013, posteriores à Plataforma Sucupira, e estavam disponíveis na própria base de dados da CAPES. A segunda *tag*, referiu-se aos trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira e não estavam disponíveis no catálogo de teses e dissertações da CAPES, de modo que os trabalhos tiveram que ser encontrados nos

repositórios institucionais das universidades nas quais as teses e/ou dissertações foram defendidas. Assim, com 103 resultados, a busca foi refinada para o período de 2006-2020, tendo chegado a 68 resultados. Desses resultados, observou-se que os mecanismos de buscas procuraram o termo “cultura organizacional” em qualquer parte do texto dos trabalhos, de modo que foi necessário a realização das fases de leitura já descritas para maior refinamento e criteriosidade das análises.

Com os documentos em mãos, foi realizada a leitura exploratória em que foram lidos os resumos e palavras-chave dos estudos e, em casos de dúvidas, prosseguiu-se para a análise dos sumários e uma busca pelo termo “cultura organizacional” nos corpos dos textos. Além disso, num primeiro momento, aceitaram-se as variações conceituais da cultura organizacional escolar, tais quais cultura escolar, cultura da escola, cultura da organização, clima organizacional e clima escolar. Dessa fase, dos nove artigos, dois foram descartados por não abordarem o tema. Das teses e dissertações, dos 68 resultados, restaram 51; dos critérios que levaram a essa seleção destacam-se: foi abordado o tema da cultura organizacional? Qual o local de estudo? (Nessa primeira fase de leitura, foram aceitos os estudos em quaisquer instituições de ensino, como escolas de educação básica, universidades, escolas técnicas, entre outras). Os 57 textos que sobraram após a leitura exploratória foram sistematizados de acordo com a seguinte tabela:

Quadro 1: Sistematização dos resultados (leitura exploratória e seletiva)

Autor	Título	Ano	Tipo	Instituição	Orientador	Área de concentração	Palavras-chave	Impacto (nº de citações)	Descarte	Comentários
-------	--------	-----	------	-------------	------------	----------------------	----------------	--------------------------	----------	-------------

Fonte: Elaboração própria

Destaca-se que, no quadro acima, a categoria Tipo, que especificou se o documento era um artigo, dissertação de mestrado, dissertação de mestrado profissional ou tese de doutorado. A coluna Impacto (número de citações) foi construída com base na ferramenta do Google Acadêmico, que permite ver o número de citações de um estudo. A coluna Orientador foi construída durante a fase da leitura seletiva, ao observar abordagens muito semelhantes em trabalhos diferentes, de forma que se considerou a orientação do trabalho como fator relevante. A coluna Descarte foi feita para a fase de leitura seletiva e como uma coluna auxiliar para os tratamentos de dados no Excel.

Após a leitura exploratória, foi realizada a leitura seletiva. Nesta fase, foram descartados 23 textos: seis artigos, sendo três pelo local de aplicação de estudo que eram em instituições de

ensino superior (IES), um por não abordar o tema e outros dois por serem de uma autora estrangeira que faz pesquisa em seu país, sendo considerado como não configurando a produção acadêmica brasileira; cinco dissertações de mestrado, pelos locais de aplicação do estudo; quatro dissertações de mestrado profissional, sendo que uma não abordava o tema e as outras três pelos locais de aplicação do estudo; e oito teses de doutorado pelos locais de aplicação do estudo. Assim, dessa fase, restaram 35 resultados, dos quais um artigo, 21 dissertações de mestrado, sete dissertações de mestrado profissional e seis teses de doutorado. A tabela completa pode ser observada no Apêndice 1.

Realizada a seleção dos textos, iniciou-se a leitura analítica. Esta fase de leitura buscou a compreensão integral dos textos escolhidos e a elaboração de uma síntese das informações relevantes.

Ao final da leitura crítica, partiu-se para a etapa da leitura interpretativa, que visou compreender os textos lidos com base na questão de pesquisa e no referencial teórico apresentados. Com vistas aos objetivos específicos, a leitura se deu orientada pelo roteiro de leitura a seguir:

Quadro 2: Roteiro de leitura para a leitura interpretativa

Referência
Objetivo de pesquisa
Nível de ensino
Tipo de instituição
Hipótese
Como a cultura organizacional é abordada
Autores utilizados para a compreensão da cultura organizacional
Metodologia
Resultados
Conclusão
Recomendações de pesquisa
Síntese
Comentários

Fonte: Elaboração própria

Por fim, ao término da leitura dos textos, prosseguiu-se para a análise do material bibliográfico obtido. Para a realização das discussões, foram construídas categorias que

emergiram durante a leitura, de forma que os trabalhos foram categorizados em relação ao desenvolvimento do conceito de cultura organizacional; isto é, se o conceito foi desenvolvido buscou-se analisar se ele foi central ou adjacente no trabalho, se não foi, tentou-se entender como a ideia do conceito foi abordada e por meio de que outras construções teóricas. A análise e discussão dos resultados da pesquisa são apresentados na próxima seção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção foram apresentadas as compreensões e abordagens sobre cultura organizacional em escolas de educação básica na produção acadêmica brasileira. De início, os textos foram analisados individualmente, buscando explicar como a cultura organizacional foi tratada dentro de seus objetivos, metodologia, desenvolvimento e conclusão de pesquisas. Em seguida foi realizada uma análise e síntese geral dos resultados destacando as principais abordagens, metodologias e apontamentos. As referências bibliográficas dos trabalhos analisados se encontram no Apêndice 2.

As análises buscaram seguir um padrão de: descrição da referência, objetivo de pesquisa, metodologia e como abordou a cultura organizacional. Os autores utilizados nos trabalhos e que aqui foram citados, foram destacados em itálico e possuem notas de rodapé com suas referências da forma que aparecem nas seções de referências bibliográficas das respectivas pesquisas. O registro completo das referências utilizadas para trabalhar o conceito de cultura organizacional de todos os trabalhos se encontra no Apêndice 3. Além disso, por observar que os aspectos metodológicos dos trabalhos possuíam padrões diferentes, baseamo-nos em Gil (2002) para classificar as pesquisas com base nos procedimentos de coleta de dados e instrumentos de análise utilizados.

4.1 Análise dos artigos

De início, começamos com os artigos. O primeiro analisado foi de Ana Maria Falsarella, “Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder”, publicado na revista “Educação e Sociedade” em 2018. O objetivo do artigo foi contribuir para clarear conceitos significativos relacionados à cultura escolar, levantar pontos para reflexão a respeito dos estudos sobre a escola e sugerir subsídios para análises de pesquisas empíricas desenvolvidas na área da educação. A autora não especificou um nível de ensino ou tipo de instituição, de forma que ficou implícito estar tratando do ensino básico; também não desenvolveu o conceito de cultura organizacional, de forma que, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a cultura organizacional foi tomada como equivalente à concepção de cultura

escolar de Barroso (2012)⁵⁵, de modo que a análise foi complementada com os conceitos de cultura escolar de Forquin (1993)⁵⁶ e Viñao Frago (1998)⁵⁷. Além disso, com Gimeno Sacristán (1999)⁵⁸, compreenderam-se as tradições escolares em relação à cultura escolar, de forma que seria na partilha de experiências e ações que se geraria a cultura da escola e as tradições, padrões e normas sociais. Com Mafra (2003)⁵⁹ e Brunet (1999)⁶⁰ a autora discutiu o conceito de clima organizacional e escolar; conceito tal que se refere à percepção dos atores em relação à atmosfera de trabalho, podendo ser de tipo autoritário ou participativo. Falsarella (2018) concluiu a relevância do tema da cultura escolar para se compreender melhor as nuances de cada escola, os processos de mudança na educação, as relações entre educação escolar e outras formas sociais de formação dos sujeitos, e as relações de poder que ocorrem entre a equipe escolar, o poder público e os usuários. A autora entendeu a cultura escolar como relacionado às mudanças e continuidades da escola, no sentido de que “A cultura escolar demonstra a força das tradições e por isso promover mudanças na educação é uma questão complexa. Igualmente complexa é a investigação sobre como elas ocorrem dentro da escola, no cotidiano” (FALSARELLA, 2018, p.630). Ao mesmo tempo que a cultura escolar revela continuidades, é por meio do estudo dela que se poderia compreender como as relações sociais e mudanças culturais ocorrem dentro da escola.

⁵⁵ BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012

⁵⁶ FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993

⁵⁷ VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA FERNÁNDEZ, C.; ARBAT, T.C.; ARTOLA, M.; MARTÍN, J.A.M.; MOLINA, M.G.; TAVERA, S.; VILLARES, R.; VIÑAO FRAGO, A.; BERAMENDI, J.G.; GUEREÑA, J.-L.; SERRANO, C.S. (Orgs.). **Culturas y civilizaciones**: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

⁵⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁵⁹ MAFRA, L.A. A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

⁶⁰ BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 123-140

4.2 Análise das teses de doutorado

As teses de doutorado foram analisadas em ordem cronológica, de forma que a primeira foi de Almir Martins Vieira, “Cultura organizacional em instituições de ensino: mapeamento e análise descritivo-interpretativo da produção acadêmica (1990-2005)” da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), de 2007. O objetivo de pesquisa foi:

[...] apresentar, de forma crítica e atualizada, a pesquisa sobre cultura organizacional em instituições de ensino no Brasil a partir de 1990, sistematizando o levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação em Administração e Educação no Brasil (VIEIRA, 2007, p. 9).

Seu trabalho foi uma pesquisa bibliográfica de abordagem quali-quantitativa e com análise de conteúdo, que abordou instituições de ensino públicas e privadas e de todos os níveis de ensino. O autor explicou que o estudo da cultura organizacional pode auxiliar na compreensão das relações sociais nas instituições de ensino e na mensuração das condições de aprendizagem. O texto abordou diversas definições do conceito de cultura organizacional, dando destaque às concepções utilizadas nos materiais bibliográficos, particularmente as abordagens culturais de dimensões culturais de *Hofstede* (1991)⁶¹; metáforas da organização de *Morgan* (2006); níveis e elementos culturais de *Schein* (1992)⁶². Também fez uso de tipologias culturais dos autores: *Deal e Kennedy* (1982)⁶³; *Handy* (1994)⁶⁴; *Quinn* (1984)⁶⁵; *Sethia e Von Glinow* (1985)⁶⁶. A abordagem mais presente foi a de teor instrumentalista da cultura organizacional, relacionada ao desempenho e classificação da organização e à implementação de mudanças; uma vez que o autor deu destaque para as construções teóricas mais utilizadas nos materiais bibliográficos encontrados e estes eram majoritariamente da área de Administração, na qual predomina esse tipo de compreensão. Destaca-se que o autor focou mais na descrição dos conceitos de cultura organizacional e das tendências teóricas dos trabalhos

⁶¹ HOFSTEDE, G. H. **Cultures and organizations: softwares of the mind**. New York: McGraw-Hill, 1991

⁶² SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. São Francisco: Jossey-Bass, 1992.

⁶³ DEAL, T. E.; KENNEDY, A. A. **Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life**. London: Penguin Books, 1982.

⁶⁴ HANDY, C. **Deuses da administração: como enfrentar as constantes mudanças da cultura empresarial**. São Paulo: Saraiva, 1994.

⁶⁵ QUINN, R. E.; KIMBERLY, J. R. The management of transitions. In: QUINN, R. E.; KIMBERLY, J. R. **New futures: the challenge of transition management**. New York: Dow Jones-Irwin, 1984

⁶⁶ SETHIA, N. K.; VON GLINOW, M. A. Arriving at four cultures by managing the reward system. In: KILMANN, R., SAXTON, M.; SERPA, R. **Gaining control of the corporate culture**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985

analisados, de modo que o tema como eixo de análise se restringiu à descrição das teorias e autores utilizados. Foram analisados 34 trabalhos, dos quais 25 da área de Administração e nove da Educação; a produção acadêmica concentrou-se no Paraná (quatro trabalhos), Santa Catarina (10 trabalhos) e São Paulo (11 trabalhos); nove trabalhos em instituições privadas e 25 em instituições públicas, sendo 20 em federais e cinco em estaduais; 25 trabalhos em instituições de ensino superior, quatro em escolas de ensino médio e cinco no ensino fundamental. O autor concluiu que a principal referência de cultura organizacional era a escola americana de autores; que existiam pesquisas que repetiam objetivos e problemas, de modo que os pesquisadores não têm conhecimento das pesquisas sobre o tema; a maioria das pesquisas são da área de Administração; a maioria dos estudos de caso (que foi abordagem predominante), foram realizados por pesquisadores que atuavam na instituição investigada; a maioria dos estudos foi em instituições de ensino superior.

A segunda tese analisada foi de Luciane Terra dos Santos Garcia, “O projeto político-pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola”, 2008, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A autora não explicitou objetivos de pesquisa, mas orientou a tese pelas questões:

- 1) As políticas educacionais brasileiras da década de 1990 têm fomentado a autonomia dos sujeitos nas práticas escolares suscitadas por meio da implementação do projeto político-pedagógico?
- 2) As relações interpessoais dos sujeitos, que são permeadas por suas culturas específicas e por culturas institucionais, influenciando a implementação do projeto político-pedagógico, possibilitam a (re)construção de culturas que orientam a organização escolar?
- 3) As culturas instituídas na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida contribuem para que a implementação do seu projeto político-pedagógico seja um instrumento de manutenção ou de transformação da cultura burocrática que tem marcado historicamente as práticas escolares? (GARCIA, 2008, p. 07).

Garcia (2008) realizou um estudo de caso numa escola municipal de Ensino Infantil e Fundamental I, com análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Partiu da hipótese de que a “cultura, decorrente da confluência histórica de culturas específicas dos sujeitos, imprime à organização escolar uma dinâmica, dando corpo à elaboração e à implementação do projeto político-pedagógico” (p.9).

A autonomia e a cultura organizacional no contexto escolar foram tomadas como categorias analíticas. Partindo da preocupação com os influxos neoliberais na educação e do embate político entre projetos educacionais – um humanizador e outro neoliberal –, a autora compreendeu a relevância sobre dar destaque aos aspectos culturais das escolas. Nesse sentido,

a cultura organizacional foi abordada com vistas à construção da autonomia da escola e de seus profissionais. Dessa forma, a autora compreendeu a construção e execução do PPP como processo reflexivo e de aprendizado, no qual a cultura organizacional da escola é consolidada num documento. Esse processo se apresentou como forma de resistência às influências externas indesejadas, tais quais os influxos gerencialistas na educação. A autora ressaltou a hegemonia das abordagens empresariais sobre o tema e buscou nos autores *Nóvoa* (1995), *Torres* (2000; 2005)⁶⁷, *Teixeira* (2002a; 2002b; 2007)⁶⁸, a compreensão da cultura organizacional como referencial para analisar as relações no interior da escola. Garcia (2008) utilizou a construção teórica de *Schein* (1997, 2001)⁶⁹ para definir o conceito de cultura organizacional, com destaque para as concepções de níveis e elementos culturais; processos de construção da cultura organizacional: a importância da cultura dos fundadores; aprendizagens das experiências; novos elementos culturais advindos de novos membros; importância dos fundadores da organização e seu papel na formação da cultura. A autora destacou a construção de consensos em direção ao fortalecimento da identidade do grupo, de forma que o PPP pode representar uma síntese das concepções coletivas e “deve tornar-se um elemento de socialização das concepções do grupo e, por conseguinte, de mudança de concepções dos que ingressam na organização” (p.88). A autora concluiu que a construção e execução do PPP foi influenciada pelas aprendizagens culturais dos membros da escola ao mesmo tempo em que propiciou a construção e a socialização de sentidos entre seus profissionais. Dessa forma, os processos de planejamento, implementação e avaliação do trabalho educativo, suscitados pelo projeto político-pedagógico foi influenciado pelas aprendizagens históricas dos sujeitos e pode se constituir em um processo de mudança com relação às práticas burocráticas desenvolvidas historicamente nas escolas. Para tanto, seriam necessárias determinadas condições como participação nas decisões, uma prática coletiva de reflexão sobre a realidade e as ações

⁶⁷ TORRES, Leonor Lima. Cultura Organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, out/dez. 2005.

TORRES, Leonor Lima. Genealogia da cultura organizacional (escolar): uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. In: Congresso português de sociologia, 4., 2000, Coimbra. **Actas**. Coimbra: [s.n.], 2000.

⁶⁸ TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. A dimensão pedagógica da organização escolar: um estudo na ótica da cultura. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 223-234, abr/jun. 2002a.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: UMESP/ANPAE, 2002b.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. A reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/a_reorganizacao_do_ensino.asp?id_artigo=374>.

⁶⁹ SCHEIN, Edgar H. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Tradução: Mônica Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. 2. Ed. San Francisco, CA: Jossey Bass. 1997.

desenvolvidas, um trabalho educativo e responsabilidades assumidos coletivamente, suporte teórico que oriente e subsidie as ações, tempo reservado para discussões, dentre outros aspectos. Assim, para Garcia (2008), o PPP constituiu uma referência para o trabalho coletivo e uma consolidação da cultura organizacional da escola e da autonomia de seus profissionais, ao propiciar as condições para a reflexão sobre suas realidades e dar espaço à proposição de novos caminhos.

A terceira tese lida foi de Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil”, 2010, da Universidade de São Paulo (USP). A autora teve como objetivo de pesquisa “Analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação” (MARQUES, 2010, p. 28); para isso, ela realizou um estudo de casos múltiplos em três escolas municipais de educação infantil em São Paulo e em uma de Bolonha (Itália), fazendo uso de observação participante, análise documental e entrevistas. A autora partiu da hipótese de que “as possibilidades do registro de práticas podem ser ampliadas quando a proposta é assumida pelo coletivo da instituição” (p.27).

Ao compreender a escola como uma unidade de análise, Marques (2010) apoiou-se nas formulações de *Alarcão (2002)*⁷⁰, *Oliveira-Formosinho (2002)*⁷¹ e *Fullan e Hargreaves (2000)*⁷² para abordar a cultura organizacional. Ao analisar o cotidiano escolar e a programação das atividades pedagógicas, buscando compreender seu processo colaborativo ou não, a autora trabalhou o conceito de cultura por *Hargreaves (1998)*⁷³ e *Lima (2002)*⁷⁴. Para caminhar da prática individual à prática institucional do registro, a autora entendeu esse percurso como uma forma de desenvolvimento profissional e organizacional, de forma que o contexto de trabalho e a cultura organizacional da escola são essenciais nesse processo. Além disso, ela considerou o registro de práticas como elemento da cultura organizacional, no sentido de que constrói e é construída no processo formativo em contexto, constituindo-se numa memória partilhada da reflexão e reconstrução do pensamento e da prática. Com vistas à escola reflexiva, como

⁷⁰ ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002

⁷¹ OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Introdução. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002

⁷² FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁷³ HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: Mac Graw – Hill, 1998.

⁷⁴ LIMA, José Ávila de. **As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

organização aprendente, a autora afirmou a relevância de se considerar a cultura organizacional em relação à formação dos professores e os modos como se desenvolvem os processos educacionais da escola; também explicou que a cultura organizacional pode proporcionar um ambiente (des)favorável à construção de determinadas ações e possui centralidade nos processos de mudança e desenvolvimento. Assim, para o registro alcançar o objetivo de formação profissional dos professores, deve ser incorporado à cultura da escola. Dentre suas conclusões, Marques (2010) afirmou que o registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e a aproximação às famílias, o que pode ser potencializado quando a atividade é assumida pelos coletivos institucionais. A documentação pode assumir diferentes finalidades segundo os desafios que a escola decide enfrentar, tais quais a construção de memórias, comunicação, reflexão sobre as práticas e a (re)construção do projeto pedagógico; assim, um esforço de homogeneização da documentação seria improdutivo. As diferentes formas de se compreender a documentação pedagógica inserem-se na cultura escolar, de forma que, com as interpretações e recontextualizações pelas culturas organizacionais de cada escola, elas reconstruem as propostas para contemplar suas necessidades.

A quarta tese lida foi de Édna de Oliveira Telles, “Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública”, 2016, da Universidade de São Paulo (USP). A autora teve como objetivos

1º) Compreender os significados de inovação e mudança educativa; 2º) Investigar se há inovação e mudança educativa a partir das práticas pedagógicas de uso dos computadores portáteis na escola pesquisada; 3º) Compreender quais as relações existentes entre os saberes docentes (a partir de suas trajetórias de vida e formação), as práticas pedagógicas e o contexto organizacional, ou seja, a escola e seu PPP (TELLES, 2016, p. 21).

Foi realizado um estudo de caso em uma escola municipal de Ensino Fundamental com pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas presenciais e por e-mail; escritas autobiográficas das histórias de vida e formação e escritas reflexivas sobre a própria prática, ambas feitas pelos professores e diretor da escola. A autora parte das hipóteses:

1ª) As tecnologias de informação e comunicação (TIC), via introdução do uso de computadores portáteis (ou outros artefatos tecnológicos) na escola, não garantem, por si só, o desenvolvimento das práticas inovadoras; 2ª) A existência ou não de práticas inovadoras no uso das novas tecnologias de informação e comunicação na escola tem ligação direta com a maneira como se configuram as práticas dos professores, que, por sua vez, são heterogêneas

e têm relação com sua história de vida e suas trajetórias de formação na intersecção com a cultura organizacional escolar; 3ª) Os cursos de formação de professores para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação concentram-se nas dimensões de racionalidade técnica do trabalho docente, desconsiderando as trajetórias de vida e de formação docente em suas concepções de formação e desconsiderando a instituição educativa como base para a mudança e inovação educacional (TELLES, 2016, p. 20-21).

Telles (2016), embora use o termo cultura organizacional escolar em sua 2ª hipótese de pesquisa, não abordou o conceito de cultura organizacional diretamente. Pelo prisma da inovação e mudança educacionais, ela privilegiou referenciais que relacionam a ação docente ao contexto escolar, no sentido de compreender a escola como contexto de aprendizagens e a formação dos professores na perspectiva da formação em contexto e do desenvolvimento da profissionalidade docente. Para se compreender o fenômeno de mudança e de inovação educacional, deve-se compreender o contexto organizacional e cultural, de forma que a relação do desenvolvimento profissional-institucional foi um dos eixos de análise. Assim, ela se embasou nos autores Fullan (2003; 2009)⁷⁵, Formosinho (2009)⁷⁶, Nóvoa (1992, 1995)⁷⁷, Oliveira-Formosinho (2009)⁷⁸, Alarcão (2002)⁷⁹ e Pinazza (2013, 2014)⁸⁰, para investigar as culturas docentes e institucionais. Telles (2016) tratou da cultura organizacional por meio dos conceitos de cultura da escola, cultura das práticas organizacionais e cultura de mudança. A autora conclui que a introdução de tecnologias na escola, por si só, não promove inovação de práticas pedagógicas, mudanças de paradigmas educacionais e solução para problemas educacionais; existem relações intrínsecas entre as trajetórias de formação dos professores, suas vivências na instituição escolar com o PPP e suas práticas pedagógicas; a formação de professores para uso das tecnologias na escola concentra seus esforços no conhecimento dos

⁷⁵ FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: Edições Asa, 2003.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

⁷⁶ FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

⁷⁷ NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 1995.

⁷⁸ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

⁷⁹ ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

⁸⁰ PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. Tese (Livro Docência) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

recursos dos computadores portáteis, de forma que necessita compreender melhor as experiências e as demandas dos professores, unindo teoria, prática e reflexão sobre a prática e ser realizada em contexto de trabalho, numa perspectiva de participação, incorporando o conceito de aprendizagem organizacional, proporcionando assim mudanças educativas e a criação de uma cultura de inovação.

A quinta tese de doutorado foi a de Nilton Ferreira Bittencourt Júnior, “O pensamento americanista na educação brasileira: o projeto dos ginásios polivalentes (1960-1970)”, de 2018, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O autor teve como objetivos “produzir conhecimentos sobre a implantação dos Ginásios Polivalentes no Brasil [...] identificar a natureza da escolha do modelo de escola que foi definido para se implantar no Brasil [...] avaliar as consequências dessas escolas e sua filosofia na educação brasileira” (BITTENCOURT JUNIOR, 2018, p.22). O autor realizou uma pesquisa documental e bibliográfica sobre os ginásios polivalentes (GPE), que atendiam o ensino do primeiro ciclo (ginásial) do grau médio, que pode ser considerado o equivalente hoje ao Ensino Fundamental II. Partiu da hipótese de que o “projeto de criação de uma rede de escolas Polivalentes (que serviriam de modelo para toda a educação básica brasileira na mesma faixa de escolarização) era apenas uma parte do grande processo de expansão hegemônica dos EUA sobre o Brasil” (p.16).

A cultura organizacional foi abordada ao se referir às teorias organizacionais de Taylor e Ford, mas estas não foram desenvolvidas. Isto é, ao desenvolver o raciocínio sobre os aspectos culturais do Americanismo e dos empresaristas, o autor compreendeu que tais características têm origem na cultura organizacional imanente das teorias organizacionais de Taylor e Ford. Entretanto, o conceito de cultura organizacional não foi explicado e seu entendimento ficou implícito ao conhecimento prévio de tais teorias. A compreensão e relevância da cultura organizacional foi relacionada com a educação no sentido de que as escolas seriam instrumento de inculcação cultural do Americanismo. Bittencourt Junior (2018) concluiu que os GPE representaram o fim da educação dual explícita (que passou a ser entre público e privado) e uma forma de controle popular por meio do ensino técnico vocacional, além de servirem de modelo de escola. Assim, os GPE foram uma “revolução antes da revolução” (p.174) que buscou a formação de um exército reserva de trabalhadores. O projeto dos GPE formou um senso comum adepto do empresarismo, de modo que essa filosofia refletiu nas estruturas curriculares e organizacionais da educação no país; tal filosofia tem origem nas teorias organizacionais de Taylor e Ford.

A sexta e última tese lida foi de Andrelisa Goulart de Mello, “Políticas curriculares: conhecimento em diáspora”, de 2018, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O

objetivo de pesquisa foi “analisar como os movimentos históricos dos modos de produção do conhecimento disciplinar imbricam-se às políticas curriculares e promovem im/possibilidades na construção do conhecimento em diáspora” (MELLO, 2018, p.45). Foi realizado um estudo de caso na Escola Ponte, de Portugal, que atende a faixa etária entre 6 e 14 anos; foram utilizados como instrumentos de pesquisas a observação direta/livre, entrevistas abertas, pesquisa bibliográfica e documental, relatos de observação e análise de conteúdo. A autora não explicitou sua hipótese, mas finalizou seu texto com a defesa da seguinte tese:

[...] a cultura organizacional escolar dimensionada na transformação e inovação dos seus espaços, tempos e modos de ensino-aprendizagem, bem como, uma perspectiva de política curricular colaborativa gera possibilidades para a construção de conhecimento em diáspora (MELLO, 2018, p. 262).

A cultura organizacional foi categoria de análise no processo de pesquisa, de modo que houve o “entendimento sobre a cultura organizacional escolar demarcada por espaço, tempo e modo de ensino-aprendizagem na perspectiva da disciplinaridade e inter/trans/disciplinaridade, as quais imbricam-se as políticas curriculares” (p.44). A autora desenvolveu dois mapas conceituais da cultura organizacional, sendo um a partir da velha/tradicional lógica escolar e outra a partir da inversão do modo de ensinar e aprender; a cultura organizacional foi dividida em três categorias de análise: Espaço, Tempo e Modo de Aprender. Esta última categoria foi destacada como podendo ser disciplinar – na lógica tradicional – ou inter e transdisciplinar no caso da Escola da Ponte. A autora entendeu a cultura organizacional escolar como a cultura escolar, no sentido mais amplo, das formas de organização e ensino sedimentados pela tradição escolar. Além disso, compreendeu que as políticas públicas permeiam a cultura organizacional. A cultura organizacional foi compreendida como algo fixo, concretizado nos espaços, tempos e modos de aprender e ensinar, de forma que a autora propõe “transcender a sua cultura organizacional” (p.183) no sentido de superar a cultura e os métodos de ensino tradicionais para atingir uma escola inovadora e construir conhecimentos em diáspora. A autora não definiu o conceito de cultura organizacional, de forma que infere-se que foi utilizado no sentido de uma cultura de organização das escolas, como sinônimo da estrutura organizacional e pedagógica da escola, baseando-se na comunidade escolar e na tríade espaço (estrutura física escolar), tempo (“séries, anos, ciclos, núcleos, carga horária e etc.” (p. 144)) e modo de ensino-aprendizagem (“grade curricular com disciplinas, diretrizes, planejamento, PPP, projeto educativo, regimento interno, planos de estudo das disciplinas, integração das diferentes áreas dos saberes, experiências vividas pelos sujeitos da escola, projetos de vida e etc.” (p.144)).

Mello (2018) concluiu que a organização escolar de lógica tradicional é um dispositivo de impossibilidade na construção do conhecimento em diáspora, devido à duas razões. A primeira deve-se ao fato de que a tradição e cultura epistemológica cartesiana, a qual ainda se constitui como base dos modelos mentais, dificulta o entendimento de que o conhecimento é algo que constantemente transcende as esferas convencionais. A segunda está implicada na impossibilidade de construir conhecimento em diáspora em contextos educativos que permanecem com uma cultura organizacional aos moldes da fábrica do século XIX. Entretanto, com referência à Escola da Ponte, percebe-se que a construção de conhecimentos em diáspora é possível, a partir da transformação e inovação dos espaços, tempos e modos de ensino-aprendizagem.

4.3 Análise das dissertações de mestrado

As dissertações de mestrado foram analisadas em ordem cronológica, começando pela de Fernanda Motta de Paula Resende, “Gestão democrática e cultura organizacional na escola pública das Minas Gerais: uma análise no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990”, de 2006, da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo da pesquisa foi

[...] analisar as implicações na cultura organizacional da escola, os mecanismos implementados em nome da democratização da gestão da escola pública, especialmente a eleição de diretores escolares, o colegiado escolar e o projeto político-pedagógico, no contexto das políticas educacionais de Minas Gerais nos anos de 1990 (RESENDE, 2006, p. 08).

O trabalho foi um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas em uma escola da rede pública estadual de ensino em Uberlândia-MG que atendia aos níveis de ensino fundamental e médio. Compreendendo que as políticas públicas norteiam as organizações escolares, mas que o contexto interno das escolas permite aos seus atores recontextualizá-las, Resende (2006) tomou a perspectiva de análise da cultura organizacional da escola para apreender as percepções dos sujeitos da escola em torno dos mecanismos implementados em sua gestão. A autora entendeu que tal recontextualização das políticas públicas decorreria pelas características da cultura organizacional da escola, em especial pela zona de invisibilidade, os valores, crenças e ideologias. O conceito foi abordado com base nos referenciais de *Torres*

(1997)⁸¹, *Teixeira* (2000; 2002)⁸², *Freitas* (1989; 1991)⁸³ e *Nóvoa* (1995)⁸⁴, e a compreendeu em suas perspectivas de variável independente e externa, dependente e interna e como metáfora (TORRES, 1997), dando preferência analítica à última. Além disso, a cultura organizacional foi analisada em seus elementos (ritos, valores, crenças, rituais, tabus, heróis, mitos, entre outros), tal como explicados por *Freitas* (1991) e por *Nóvoa* (1995), compreendendo as distinções de níveis de análise, isto é, a distribuição dos elementos por zona de visibilidade e zona de invisibilidade.

Resende (2006) enfocou mecanismos de participação na gestão, tais como a eleição para diretor, o colegiado escolar e o projeto político-pedagógico; e os elementos da cultura organizacional relacionados à gestão democrática e às mudanças que vinham sendo implementadas na escola pelas políticas públicas. A autora compreendeu que os estudos no campo da cultura organizacional evidenciaram as dimensões formais e não formais da escola, de forma a permitir se referir às suas diretrizes, dinâmicas de funcionamento, às normas, regras, valores, crenças e ideologias. Assim, foi possível perceber que, para uma adequada análise do trabalho escolar e construção de uma identidade da escola, é necessário ter em mente a articulação dos fatores exógenos e endógenos na organização escolar. Percebeu-se que as políticas no estado de Minas Gerais na 1990 ressignificaram conceitos tais como a “defesa da participação e qualidade na educação, que assumiram um caráter essencialmente instrumental, técnico” (p.92), de modo que se destacou a busca pela escola eficiente por programas baseados na Qualidade Total.

Apesar de tais ressignificações, para Resende (2006), importantes mudanças ocorreram na escola, isto é, novos elementos foram formados em sua cultura organizacional. Segundo a autora, os entrevistados possuíam as compreensões de que “a realização da gestão democrática não depende apenas dos fatores endógenos à organização escolar” (p.92); e que a participação seria fundamental para o desenvolvimento do trabalho na escola; havia ainda pouca clareza

⁸¹ TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional escolar**: representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta, 1997.

⁸² TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves **Cultura organizacional da escola**: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. RBPAAE: Porto Alegre, v.16, n.1, jan./jun., 2000, p.8-21.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, Luiz Fernandes & PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação básica**. 1.ed., São Paulo, SP: Xamã, 2001, p. 143-150.

⁸³ FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional**: grandes temas em debate. Dissertação (Mestrado). 213 p. São Paulo/SP, Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV, 1989.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impacto. São Paulo: Makron Books, 1991.

⁸⁴ NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Orgs.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-43.

sobre a relação entre os interesses individuais e os coletivos da organização e pouco entendimento sobre o papel do PPP na construção da gestão democrática. Além disso, o conselho escolar por um lado teria sido reduzido a órgão burocrático, mas por outro era percebido como espaço de debate e reflexão sobre a escola. Já a eleição para direção parecia possuir um caráter dinamizador e mobilizador da comunidade escolar, entretanto, também podia causar atritos entre os envolvidos. Por fim, a autora ressaltou a compreensão das mudanças ocorridas na escola por meio da análise da cultura organizacional, que permitiu evidenciar “novos valores, novas crenças, novas ideologias, novas manifestações comportamentais traduzidas nas normas, regulamentos, procedimentos operacionais, enfim, aspectos relevantes da zona de invisibilidade e da zona de visibilidade da cultura da escola” (p. 94).

A segunda dissertação analisada foi de Carlos Alberto Harmitt, “As imagens organizacionais de uma escola pública e seus padrões de mudança”, de 2007, da UNESP. O objetivo da pesquisa foi: “1- Analisar a cultura organizacional de uma escola pública. 2- Categorizar a organização administrativa da escola em questão em uma ou mais imagens organizacionais. 3- Refletir sobre os padrões que caracterizam o processo de mudança organizacional” (HARMITT, 2007, p.18). Foi realizado um estudo de caso em uma escola estadual de ensino médio no município de Rio Claro – SP; os instrumentos de pesquisa foram a observação e entrevista semiestruturada com os professores e a diretora da escola.

A cultura organizacional foi abordada frente à compreensão de que a escola é um entrecruzamento de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 1998) e que elas são reproduzidas na escola ao mesmo tempo que também podem ser produzidas pelos sujeitos. Nesse sentido, buscou-se analisar a escola por imagens organizacionais (MORGAN, 2006; COSTA, 1996), de forma que a cultura organizacional seria o fundamento para compreensão de tais imagens e dos processos de mudanças; tanto pela percepção dos atores quanto pelas estruturas e processos organizacionais. Além disso, buscou-se analisar elementos da cultura organizacional da escola no sentido de que poderiam ou não constituir imagens organizacionais e se poderiam ser facilitadores ou obstáculos aos processos de mudança organizacionais. Foram analisadas as imagens da escola como anarquia - “ficção” (desenvolvimento do próprio autor); como empresa e como democracia; em cada uma delas foram investigadas as fases de mudanças segundo *Firestone* (1980)⁸⁵. O referencial para a discussão do conceito de cultura organizacional se

⁸⁵ FIRESTONE, W. A. Images of school and patterns of change. **American Journal of Education**, v. 88, n.4, p. 459-87, 1980

baseou em *Teixeira (2002)*, *Pérez Gómez (2001)*⁸⁶, *Schein (1985; 1996)*⁸⁷, *Erickson (1987)*⁸⁸, *Morgan (2006)*, *Firestone (1980)* e *Costa (1996)*. Harmitt (2007) observou alguns elementos que atrapalhavam os processos de mudança na escola, com destaque para a falta de protagonismo e aparente apatia dos professores frente normativas determinadas externamente, isto é, o autor entendeu que “muita energia é gasta reagindo, e muito pouco agindo. O tempo e os esforços gastos em implementar, ou resistir, ou até sabotar as orientações vindas de cima para baixo, poderia ser utilizado na ação de criar um modelo alternativo ao que lhes foi imposto” (p. 131). Além disso, ele identificou uma crença dos professores de que a escola pública seria um braço do Estado e não um “bem da comunidade, e de que, uma vez fazendo parte dela, nenhum esforço resultaria em mudanças significativas, pois o professor não seria o profissional capacitado (e nem pago para isso) a construir a escola e seu projeto administrativo-pedagógico” (p.133). Outro elemento que dificultaria os processos de mudança na escola é a concepção sobre o que seria democracia e a escola como organização democrática, isto é, a ideia de democracia “que o grupo comunga é a de que alguém assuma as ações e suas consequências em nome de todos. [...] a direção da escola acaba assumindo esse papel, e o conceito que ali reside e se transmite de democracia representativa é o de tutela” (p.134). Para o autor, seria necessário que a escola construísse uma identidade pelo resgate da autoridade profissional da classe docente para que assumisse seu protagonismo.

A terceira analisada foi a de Olmira Bernadete Dassoler, “A Relação entre a Gestão Administrativa e a Gestão Pedagógica na Escola Católica: o sobre os resultados”, de 2009, da Universidade Católica de Brasília (UCB). O objetivo de impacto pesquisa foi “Identificar como ocorre a relação entre a Gestão Administrativa e a Gestão Pedagógica nas Escolas Católicas pesquisadas e seu impacto nos resultados institucionais percebidos pelo corpo administrativo, pedagógico e docente” (DASSOLER, 2009, p. 32). O trabalho foi um estudo de casos múltiplos em seis escolas de educação confessional católica no Distrito Federal; os instrumentos de pesquisa foram questionário e entrevista semiestruturada com os gestores administrativos e pedagógicos das escolas. A autora partiu da hipótese de que:

[...] a Gestão Educacional exercida pelas Instituições Confessionais de Ensino Católico, não se efetiva de forma aberta, autônoma, participativa e dialógica,

⁸⁶ PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

⁸⁷ SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey- Bass, 1985.

SCHEIN, E. H. Culture: the missing conception in organization studies. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, p. 229 –249, 1996.

⁸⁸ ERICKSON, F. Conceptions of school culture: an overview. **Educational Administration Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 11-24, 1987.

na relação entre a Gestão Administrativa e Gestão Pedagógica, como promotora das mudanças e transformações demandadas pelo mundo globalizado, inclusive no âmbito da competitividade produtiva do setor de educação privado brasileiro (DASSOLER, 2009, p.33).

Entendendo que as escolas católicas precisavam se ressignificar na sociedade atual, a cultura organizacional foi compreendida como componente de uma gestão eficaz para definir estratégias de mudanças e de consolidar práticas no cotidiano. Entretanto, o conceito não foi desenvolvido no texto, somente citado no início da dissertação e no resumo, deixando-o subjacente a uma ideia geral de cultura. Com o estudo, a autora confirmou sua hipótese inicial de pesquisa, de modo que “as Escolas Católicas pesquisadas não consideram efetiva e adequadamente, a relação e inter-relação entre a Gestão Administrativa e a Gestão Pedagógica como um fator de sucesso e de impactos significativos para a Instituição e para a sociedade” (p.163). Além disso, para a autora, os gestores sujeitos da investigação não tinham consciência do modelo de gestão pelo qual atuam, de forma que não conseguiam compreender os elementos que orientavam a instituição em suas ações e planejamento; também foi verificada certa fragilidade no diálogo e comunicação em todos os setores das escolas e que elas careciam de um planejamento conjunto.

A quarta dissertação analisada foi de Rosinete Bloemer Pickler Buss, “Gestão da escola pública: representação social de professores do ensino fundamental”, de 2009, da Universidade Regional de Blumenau. O objetivo da pesquisa foi “identificar, a partir das representações sociais do grupo de docentes pesquisados, como compreendem a gestão escolar no âmbito da autonomia e da participação, considerando o contexto sócio-histórico atual” (p.13). Foi realizado um estudo de caso em duas escolas de ensino fundamental do município de Pomerode – SC, sendo uma municipal e outra estadual; os instrumentos de pesquisa foram a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e entrevista semiestruturada com os professores das escolas.

O conceito de cultura organizacional não foi desenvolvido, de forma que sua definição ficou restrita a uma citação de *Libâneo* (2004)⁸⁹. Entretanto, a autora utilizou-se da teoria das representações sociais (*MOSCOVICI*, 1978; 2004)⁹⁰, que busca compreender a construção e a transformação dos saberes sociais de um determinado contexto, de forma que “Tais saberes são produzidos pelo cotidiano vivenciado pelas pessoas que interagem num grupo social” (BUSS, 2009, p. 27). Por meio dessa abordagem e pela coleta de dados, emergiram quatro categorias

⁸⁹ LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

⁹⁰ MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

de análise: compromisso com o fazer; administração e gerenciamento; cultura organizacional: colocar a casa em ordem; responsabilidade gera qualidade. Tais categorias, em seu conjunto, expressaram a representação social dos professores sobre gestão da escola pública.

De acordo com Buss (2009), pelas entrevistas e questionários, a palavra “organização” ficou em terceiro mais lugar das mais evocadas, dando origem à categoria de análise “Cultura Organizacional: colocar ordem na casa”, de forma que “A categoria cultura organizacional originou-se da evocação organização [...] A ênfase é atribuída ao ato de planejar uma ação, dando forma ordenada às ações e provendo-as de condições concretas para a sua realização” (p.95). A categoria foi criada para melhor compreender as representações sociais dos docentes em relação à gestão escolar, de forma que esta categoria se relacionou à organização do ensino e do trabalho, dos recursos materiais e humanos, do planejamento e à gestão da qualidade. Nas considerações finais, a autora desenvolveu um pouco mais a análise da categoria referente, alinhando melhor a ideia de cultura organizacional, mas sem explicitar o conceito. Ela compreendeu que haveria uma continuidade da estrutura social do município para as representações sociais dos docentes da escola, de modo que os cidadãos, e conseqüentemente os professores, seriam considerados como ordeiros por acreditarem que por meio da disciplina – o “colocar a casa em ordem” – constrói-se a qualidade e isso depende tão somente da vontade dos indivíduos. Por fim, segundo a autora, o estudo pela teoria das representações sociais permitiria uma reflexão sobre o sistema de referências socialmente construído pelos docentes das escolas sobre algum tema (no caso a gestão escolar), de forma que “o conteúdo e o processo de formação desse sistema de referências influenciam na participação docente no âmbito da escola e, conseqüentemente, na gestão do ambiente de trabalho” (p.100). As representações sociais realçariam o compromisso que os agentes educacionais gostariam que a escola tivesse em relação ao ensino e à comunidade escolar.

A quinta dissertação analisada foi de Jean Magno Moura de Sá, “Gestão na educação profissional e tecnológica: a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006”, de 2009 da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da pesquisa foi:

Identificar e analisar traços na gestão da Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006, que permitam perceber aproximações ou distanciamentos em relação à concepção de gestão democrática da educação, considerando as especificidades do modelo pedagógico escola-fazenda (SÁ, 2009, p. 06).

A investigação tratou-se de um estudo de caso em uma escola de ensino técnico federal de São Luiz – MA; os instrumentos de pesquisa foram análise documental e entrevista

semiestruturada com “diretores gerais, diretores dos departamentos de administração e planejamento e do departamento de desenvolvimento educacional, docentes, técnico-administrativos e estudantes” (p. 10). O conceito de cultura organizacional não foi desenvolvido, sendo tomado como um termo e em alguns momentos referido por “cultura institucional”. Porém, o autor analisou o modelo pedagógico e organizacional da escola-fazenda e afirmou que tal modelo possuía em seu modo de funcionamento e em sua cultura institucional um propósito. Isto é,

[...] as escolas agrotécnicas, naquele contexto, atuavam tanto como uma instituição que ensinava os futuros técnicos a exercer o papel de controle e dominação sobre os trabalhadores rurais, como uma instituição que ensinava estes técnicos a serem, também eles, dominados. Para isso, todo um ritual e uma organização hierárquica e extremamente rígidos eram necessários: disciplina rigorosa, autoritarismo, carga horária pesada, exames frequentes, desprezo pela discussão a respeito dos fins das técnicas que são aprendidas, ausência de espírito crítico, etc. Neste sentido, o modelo escola-fazenda e o regime de internato desempenhavam um papel fundamental (TAVARES, 2004, *apud* SÁ, 2009, p. 77).

Além disso, com base na análise do desenvolvimento histórico e normativo do ensino técnico e da escola agrotécnica federal (EAF) e da identificação de traços de um Estado e cultura patrimonialistas brasileiros, o autor discutiu os documentos (PPP, planejamento estratégico e regimento interno) e as falas e percepções dos entrevistados. Nessa discussão, observou convergências e divergências de uma concepção de gestão democrática para com a prática da instituição. Em tal análise, traços de uma cultura patrimonialista, provinda de um contexto mais amplos de desenvolvimento do Estado e culturas brasileiros, estariam incidindo sobre a cultura e as práticas da EAF, de forma que o autor observou um embate entre a cultura patrimonial já sedimentada na EAF e no modelo de escola-fazenda com a cultura de participação instaurada pelos processos de gestão democrática pós Constituição Federal de 1988. Dessa forma, o autor observou dificuldades no percurso de construção de uma gestão democrática, de modo que na gestão da EAF conviviam traços culturais patrimonialistas e autoritários com traços que caminhavam em direção à uma gestão mais democrática.

A sexta dissertação lida foi de Fábio Henrique Gulo, “Educação sexual na escola e juventude: um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004)”, de 2010 da UNESP. O objetivo de pesquisa foi “mapeamento do conjunto da produção acadêmica, no campo da

Educação Sexual (ES), entre os anos 2000-2004” (GULO, 2010, p. 1), e para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados Ariadne⁹¹.

Com *Torres (2005)*⁹² e *Faria Filho et al (2004)*⁹³, compreendeu que os estudos sobre a escola e sua cultura organizacional começaram a se desenvolver a partir da década de 1970, de forma que tais estudos suscitaram “uma crescente discussão sobre cultura, pois cada vez mais se interrogava sobre as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas” (GULO, 2010, p.15). Com *Maфра (2003)*⁹⁴, o autor entendeu que as pesquisas sobre cultura organizacional da escola estabeleceram temas e bases conceituais para estudos sobre a “cultura da escola”, da “cultura na escola” e da “cultura escolar”.

Tomando a compreensão de que o “meio social e cultural produzem e influenciam os roteiros e comportamentos sexuais” (p.51), o tema da cultura organizacional foi abordado com base em *Maфра (2003)*, sob as construções teóricas da “cultura da escola”, da “cultura na escola” e da “cultura escolar”, que foram utilizadas como categorias de análise (outras categorias relacionadas a juventude e educação sexual também foram usadas). Assim, autor pretendeu “analisar a ES [educação sexual] para jovens em articulação com o estudo das dinâmicas culturais e/ou organizativas do funcionamento do trabalho especificamente escolar” (p.109).

A análise realizada por Gulo (2010) evidenciou que: a maioria dos trabalhos focaram a “cultura na escola” e privilegiaram elementos ou grupos de elementos de determinados grupos dentro da escola, em especial os jovens; os relativos a “cultura da escola” privilegiaram a discussão da escola como possuidora de uma cultura própria; sobre a “cultura escolar”, estes foram poucos trabalhos e o foco foi nos aspectos da trajetória social e histórica que constituem a escola e sua cultura. Por fim, o autor concluiu ressaltando a relevância dos aspectos culturais e a análise dos mesmos para se compreender as relações do ambiente escolar para com a educação sexual para jovens; e afirmou que não observou no resumos analisados,

⁹¹ Essa base de dados foi resultado da pesquisa coordenada pela professora Flavia Inês Schilling da FEUSP, “Construindo uma base de dados sobre mulheres, gênero e sexualidade na educação formal brasileira – 1990-2006”, (SCHILLING et al, 2007). A base “compreende resumos de teses e dissertações resultadas de pesquisas em programas de pós-graduação no Brasil, bem como de artigos publicados em revistas científicas brasileiras, por autores brasileiros, em um total de 1213 obras” (GULO, 2010, p.111). Está disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~ariadne/estudos.html>> (acesso em 11/11/2020).

⁹² TORRES, L. L. Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução do modelo teórico. In: **Ensaio: Aval. Pol. Públi. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out. / dez. 2005.

⁹³ FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

⁹⁴ MAFRA, L. A. A Sociologia dos estabelecimentos escolares. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas Qualitativas de Pesquisa em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 109-136

“comprometimento com bases teóricas sólidas relacionadas diretamente com questões culturais, assim como a dimensão cultural da educação escolar e, especificamente, da Educação Sexual escolar, pouco foi teorizada e aprofundada em seus aspectos estruturais e conceituais” (p.163).

A sétima dissertação analisada foi de Maria de Nazaré Rodrigues Pereira (2010) “Cultura organizacional: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará”, de 2010 da Universidade de Brasília. O objetivo de pesquisa foi “identificar e analisar as práticas organizacionais, para implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA no sentido de identificar as manifestações culturais dessa organização” (PEREIRA, 2010, p.14). Foi realizado um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) com análise documental e entrevistas abertas com professores e gestores, porém a autora não descreve a amostra entrevistada.

A pesquisa buscou compreender o processo de mudança do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (CEFET-Pa) que se tornou IFPA. Assim, a autora entendeu que o estudo da cultura organizacional se relaciona à gestão da mudança na instituição estudada (IFPA); isto é, no processo de mudança de CEFET para Instituto Federal, a organização precisou implementar novas práticas e processos, de forma que a compreensão sobre a cultura da organização permitiu a identificação de pontos facilitadores e dificultadores nesse processo de mudança. Para fundamentar o conceito de cultura organizacional, a autora se baseou em *Hofstede (2003)*⁹⁵, *Morgan (2007)*⁹⁶, *Fleury, Shinyashiki e Stevanato (2007)*⁹⁷, *Schein (2009)*⁹⁸, *Pires e Macedo (2006)*⁹⁹, *Freitas (2007)*¹⁰⁰, *D'Iribarne (2010)*¹⁰¹ e *Hall (2004)*¹⁰². Para suas análises, utilizou dos entendimentos de *D'Iribarne (2010)*, de forma que este referencial dá

⁹⁵ HOFSTEDE, G. **Culturas e Organizações** – Compreendendo a nossa programação mental. Lisboa: Edições Sílabo. 2003.

⁹⁶ MORGAN, G. A criação da realidade social: As organizações vistas como culturas. **Imagens da Organização**. Tradução de Whitaker Bergamine, Roberto Coda. 1ª. Ed. – 12. Reimpressão. Atlas. São Paulo. 2007. cap.5.

⁹⁷ FLEURY, M.T.L.; SHINYASHIKI, G.T.; STEVANATO, L.A. Arqueologia Teórica e dilemas metodológicos dos Estudos sobre Cultura Organizacional. In: MOTTA, F.C.P.; CALDAS, M.P. **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. 1ª Ed.-7ª reimpr. São Paulo: ATLAS 2007. cap. 16

⁹⁸ SCHEIN, E.H. **Cultura Organizacional e liderança**. Tradução de Ailton Bomfim Brandão. Atlas. São Paulo. 2009.

⁹⁹ PIRES, J. C. S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP**. Rio de Janeiro 40(1):81-105, Jan./Fev. 2006.

¹⁰⁰ FREITAS, A.B. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, F.C.P.; CALDAS, M.P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**, São Paulo: Atlas, 2007.

¹⁰¹ D'IRIBARNE, F. A cultura e a diferença nas organizações na visão de Phillippe D'Iribarne. **Nós da Comunicação**. Rio de Janeiro. 14 out. 2009. Entrevista concedida a João Casotti. Disponível em: <http://www.nosdacomunicacao.com/panorama_interna.asp?panorama=256&tipo=R>.

¹⁰² HALL, R.H. **Organizações: estruturas, processos e resultados**. Tradução de Roberto Galman. 8º edição. Pearson Prentice. São Paulo. 2004.

grande destaque à influência das culturas nacionais sobre as organizações, buscando estabelecer linhas explicativas e verificações sobre o funcionamento das organizações; estudar as relações entre os sujeitos com vistas à trajetória histórica da organização e do país; e o processo de socialização dessa cultura.

Pereira (2010) discutiu a cultura brasileira com base nos autores *Freitas* (2007) e *Roberto DaMatta* (1985)¹⁰³, como ponto de partida para estudar a cultura organizacional do IFPA. Esses autores destacam cinco aspectos da cultura brasileira: hierarquia, personalismo, malandragem, sensualismo e aventureiro. A partir das entrevistas e análise documental, a autora observou esses traços nos discursos e práticas dos docentes e gestores. Pereira (2010) identificou aspectos da cultura brasileira que permearam o processo de mudança no IFPA, tais como a centralização do poder dentro dos grupos sociais, passividade de grupos de níveis hierárquicos inferiores, falta de participação na gestão e tomada de decisões, a blindagem de pessoas da administração em escândalos de corrupção - destacando o personalismo da cultura brasileira -, entre outros. Pereira (2010), com base em *Schein* (2009), apontou problemas de integração interna, ressaltando que a concentração de poder e a atuação de grupos fechados geravam conflitos internos de ordem relacional entre as pessoas. Além disso, a autora constatou sobre a dinamicidade na execução de tarefas, no sentido de que, enquanto CEFET, as ações centravam-se no gestor central, mas com as mudanças sendo implementadas, foram construídos trabalhos de equipe aumentando a participação de outros sujeitos na gestão. Embora tal participação ainda fosse pouco expressiva, Pereira (2010) evidenciou que foi uma mudança significativa em relação aos tempos de CEFET. A autora também destacou, pela visão dos dirigentes, um aumento na capacidade de tomada de iniciativa. Assim, Pereira (2010) concluiu que as práticas e manifestações culturais presentes na organização do IFPA, refletiam “comportamentos desde o berço da educação profissional no Brasil, principalmente o que concerne a concentração do poder” (p.90).

A oitava dissertação analisada foi de Lurdi Haas, “A contribuição da gestão democrática para o desenvolvimento profissional dos professores”, de 2010, da Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo de pesquisa foi

[...] identificar como as diretoras eleitas dinamizam a organização escolar frente ao desenvolvimento profissional dos professores, relacionando os fatores que influenciam nesse processo, e compreender como a gestão democrática auxilia na construção da autonomia do professor” (HAAS, 2010, p.15).

¹⁰³ DAMATTA, R.A. **O que faz o Brasil, Brasil?**. Rocco. Rio de Janeiro. 1985.

A autora teve como metodologia “a pesquisa qualitativa numa abordagem interpretativa que em parte recai sobre alguns elementos da análise de conteúdo fundamentada nos sentidos e significados dos sujeitos pesquisados” (p.19); utilizou-se de entrevistas em profundidade com as diretoras, observação livre e análise documental das oito escolas estudadas. Embora a pesquisadora não explicita, enquadrámos este trabalho como um estudo de caso.

A partir de uma construção teórica sobre participação, gestão democrática, organização/instituição escolar, administração educacional e formação de professores enquanto desenvolvimento profissional, Haas (2010) discutiu seus resultados em torno de três eixos: eixo I – organização escolar; eixo II – trabalho na dimensão do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional; e o eixo III – cultura organizacional. A autora não desenvolveu o conceito de cultura organizacional, mas tomou-o como um recurso linguístico para se referir à cultura da organização de forma genérica e, em alguns momentos, referindo-se à cultura escolar no sentido delineado por Julia (2001). Haas (2010) fundamentou-se em *Silva Jr. e Ferreti (2004)*¹⁰⁴ para compreender a escola como uma “organização institucional como entidade dinâmica é a instituição que abarca mudanças nos processos pedagógicos e nas relações sociais que são praticadas na organização e que constrói cultura através da história” (HAAS, 2010, p.34). Nesse sentido, destacou também que o institucional e a organização não são a mesma coisa e se articulam entre si, de forma que a “organização não existe sem a referência da instituição que articula a estrutura normativa para que a organização possa sustentar sua relação com os autores envolvidos em conflitos e contradições” (p.37); o institucional deriva do Estado Moderno e sociedade civil, enquanto a organização escolar da própria cultura escolar, no sentido da construção sócio histórico da escola. Para o entendimento sobre cultura escolar, apoiou-se em *Julia (2001)*, *Viñao Frago (1996)*, *Chervel (1990)*¹⁰⁵ *Faria Filho et al (2004)*¹⁰⁶ e *Forquin (2000)*¹⁰⁷. O eixo de análise sobre cultura organizacional trabalhou o contexto organizacional e institucional da escola e a autonomia profissional dos gestores e professores. A compreensão sobre a organização escolar e sua cultura, se deram com vistas à gestão democrática (as compreensões e práticas relacionadas) e ao desenvolvimento profissional dos seus sujeitos que exige, entre outros fatores, um desenvolvimento

¹⁰⁴ SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERRETTI, João César. **O Institucional, a Organização e a Cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004

¹⁰⁵ CHERVEL, André. As humanidades no Ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999

¹⁰⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

¹⁰⁷ FORQUIM, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dezembro/2000.

organizacional para que seja bem construído. Assim, para Haas (2010), a gestão democrática das escolas e o desenvolvimento profissional devem ser analisados dentro do contexto de um contexto sócio histórico e cultural da organização e da sociedade; de forma que “considerando que a sociedade está organizada para atender interesses de burocratização e individualização, limita o trabalho do gestor e todos os envolvidos coletivamente” (p.128).

A nona dissertação analisada foi de Cristina Carvalho de Araújo, “Formação continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades”, de 2011, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A investigação teve como objetivo principal “compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos (as) professores (as) dos anos iniciais” (ARAÚJO, 2011, p.15), e para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, com entrevistas semiestruturadas e observação participante.

Fundamentando-se numa literatura sobre formação continuada de professores, Araújo (2011) teve como norte a profissionalização docente, de forma que a formação contínua deve estar a serviço da emancipação e reflexão. Além disso, há de se articular o individual e o coletivo, de modo que a autora compreendeu a escola como uma organização que aprende e como um lócus privilegiado para a formação continuada dos professores. Assim, inserindo-se na escola, a pesquisadora entendeu o cotidiano escolar “como espaço de possibilidades potencialmente formativas, em que a cultura da escola pode contribuir para a produção de saberes dos docentes e para a constituição de sua profissionalidade” (p.12).

A cultura organizacional não foi abordada na pesquisa como um conceito em si, mas para se referir à cultura da escola estudada. Apesar disso, Araújo (2011) usou da definição de *Carvalho* (2006)¹⁰⁸ para entender como ocorre a construção da cultura organizacional na escola, entretanto, não houve definição do conceito. Entendeu-se que a autora utilizou o termo cultura organizacional para se referir à cultura da organização de forma genérica e não como um conceito. Além disso, usou da definição de *Forquin* (1993)¹⁰⁹ de cultura da escola como equivalente à cultura organizacional. Em suas observações das dinâmicas do cotidiano das escolas, a autora evidenciou “aspectos que podem contribuir na identificação de características que traduzem a cultura organizacional do grupo/escola” (ARAÚJO, 2011, p.51), sendo eles:

¹⁰⁸ CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, p. 1-9, 2006

¹⁰⁹ FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 1993

uma cultura de colaboração no grupo; o fato da maioria dos professores ter chegado à escola na época que a atual gestora assumiu a direção; questão do gênero, só há um professor. Por fim, a autora conclui que a cultura organizacional da escola é marcada pelas relações que ocorrem e se constroem em seu cotidiano, e que

[...] pode estar contribuindo significativamente para forjar tempos-espaços, além do instituído, que contribuam para a construção de saberes, não só os da experiência, mas também os do conhecimento e os didático-pedagógicos. Tal contexto, revela as possibilidades da escola constituir-se como lócus privilegiado da formação continuada de professores(as), em que os processos formativos acontecem na relação de auto e heteroformação, buscando resolver, não só, os desafios que emergem das necessidades do cotidiano escolar (ARAÚJO, 2011, p.123).

A décima dissertação analisada foi de Luisa Azevedo Guedes, “Das culturas às práticas: o que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão”, de 2011, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O objetivo de pesquisa foi “Investigar as concepções relativas à inclusão/exclusão que orientam as práticas de um grupo de professores de um colégio estadual de Ensino Médio, localizado no Município do Rio de Janeiro” (GUEDES, 2011, p. 8), e para isso foi realizada uma pesquisa-ação com observação participante e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas.

Guedes (2011) trabalhou a cultura organizacional em torno do tema da inclusão e exclusão na escola. Tais processos foram entendidos numa perspectiva dialética, no sentido de que “Não é possível conceber uma sem a outra: falamos em inclusão porque identificamos exclusão. Na medida em que formas diferenciadas de exclusão sempre existirão, o objetivo de incluir também deverá ser permanente e, portanto, entendido como processo infundável” (p.26). Com a compreensão de barreiras à aprendizagem e à participação, deslocou-se o olhar sobre os processos de inclusão/exclusão; da responsabilidade exclusiva do aluno pelo seu sucesso, para o conjunto de aspectos da educação e escola que influem nesses processos. Assim, para se desenvolver e compreender a inclusão na educação, essas questões devem ser tratadas, também, num âmbito coletivo e organizacional da escola. Para isso, fundamentou-se em *Nóvoa* (1995) para estudar a escola numa perspectiva meso analítica e sua cultura organizacional; e em *Booth e Ainscow* (2002)¹¹⁰ que apresentam três dimensões para compreender o tema da inclusão na escola: “a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas” (p. 31). Compreendendo que “Não é possível pensarmos em formas de desenvolver a inclusão

¹¹⁰ BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão** - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

na escola sem lidarmos com os valores dos sujeitos nela envolvidos” (p.39), a autora fez uma aproximação da zona de invisibilidade da cultura organizacional explicada por *Nóvoa* (1995) com a ideia de culturas de *Booth e Ainscow* (2002), de forma a analisar os processos de inclusão na escola. Nesse sentido, ela afirma:

[...] contribuir para processos de inclusão em uma instituição de ensino envolveria o trabalho de reflexão sobre os valores nela presentes. Além de conhecermos o significado desses valores, precisamos pensar em suas implicações práticas, levando em conta que os valores gerais apenas tornam-se plenamente significativos como e quando eles estão encarnados [...] Considerando as culturas presentes no interior da escola como uma dimensão importante no sentido de orientar decisões sobre as práticas e as políticas internas da escola, investigar as concepções e valores dos sujeitos envolvidos na instituição contribui para conhecermos processos de inclusão e exclusão no seu interior (GUEDES, 2011, p. 40).

Embora Guedes (2011) desenvolva o conceito de cultura organizacional, seu objeto de pesquisa foram os processos de inclusão/exclusão e as concepções dos professores sobre esse tema. A cultura organizacional foi um conceito que apoiou a análise e compreensão dos dados coletados, mas que não foi um núcleo central do trabalho.

A décima primeira dissertação lida foi de Maria Gildivane Soares da Silva, “Práticas sociais e manifestações culturais: a percepção de mulheres em cargos de chefia do IFBA-Campus Salvador”, de 2011 da Universidade de Brasília. O objetivo de pesquisa foi “Identificar na percepção das mulheres gestoras, as práticas de gestão vistas como manifestações culturais no Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador no período de 1993 a 2008” (SILVA, 2011, p.14). Foi realizado um estudo de caso com análise documental e entrevistas semiestruturadas com 11 gestoras do IFBA.

Silva (2011) entendeu que a cultura organizacional é permeada pela cultura nacional, que incide e influencia as práticas sociais. Assim, o tema foi abordado frente à cultura nacional brasileira e com vistas às práticas sociais, que seriam as atividades e ações realizadas peculiares à organização e de ocorrência “de acordo com padrões de regularidade e de relações recíprocas entre atores organizacionais” (p.23). Com base em *Souza, Castro-Lucas e Torres* (2010)¹¹¹, entendeu-se as práticas sociais como manifestações culturais que resultam “das ações dos indivíduos representados por interações, valores, atitudes, crenças da estrutura, das relações e dos contextos de interações organizacionais” (SILVA, 2011, p.21). A autora discorreu sobre a

¹¹¹ SOUZA, Eda Castro Lucas de.; CASTRO-LUCAS, Cristina.; TORRES, Claudio Vaz. Cultura, Práticas Sociais e Inovação: três conceitos associado. **XXXIV Encontro da ANPAD** – EnANPAD, 25 a 29 de setembro de 2010. Rio de Janeiro – RJ.

cultura brasileira e as relações de gênero, trabalho e das mulheres, explicando a posição das mulheres no mundo do trabalho e a crescente ocupação de espaços e cargos de chefia; e como tais relações se articulam com a cultura brasileira. Os traços de destaque da cultura brasileira se basearam nos estudos de *Prestes Motta* (1996; 2006)¹¹², *Borges de Freitas* (2006)¹¹³, *Holanda* (1995)¹¹⁴ e *DaMatta* (1984; 1997)¹¹⁵.

O conceito de cultura organizacional foi desenvolvido com base em *Bastos et al* (2004)¹¹⁶, *Bertero* (1996)¹¹⁷, *Borges de Freitas* (2006), *D'Iribarne* (2001; 2002; 2003)¹¹⁸, *Fleury* (1987; 1996)¹¹⁹, *Freitas* (2006; 2007)¹²⁰, *Prestes Motta e Vasconcelos* (2008)¹²¹, *Schein* (2001; 2009)¹²², *Silva e Zanelli* (2004)¹²³ e *Souza, Castro-Lucas e Torres* (2010). Seu principal referencial sobre o tema foi *D'Iribarne*. Este autor estudou a “adaptação de gestão de empresas de diferentes ramos à diversidade das culturas em diferentes países [...] construindo a relação entre cultura nacional e cultura organizacional” (SILVA, 2011, p.57). Por uma perspectiva de suas evoluções históricas, buscou a “a lógica cultural da gestão de organizações em função da cultura nacional” (p.57). Para compreender as relações entre a cultura nacional, a cultura organizacional e a gestão, o autor criou categorias de análise como: senso de dever; relações

¹¹² PRESTES MOTTA, Fernando Carlos. Cultura e organizações no Brasil. **Relatórios de pesquisa – GVPesquisa**, Relatório nº 15, 1996. Disponível em http://www.eaesf.fgvsp.br/AppData/GVPesquisa/P00159_1.pdf.

PRESTES MOTTA, Fernando Carlos. Cultura e organizações no Brasil. In: PRESTES MOTTA, Fernando Carlos.; CALDAS, Miguel P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.

¹¹³ BORGES DE FREITAS, Alexandre. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: PRESTES MOTTA, Fernando Carlos.; CALDAS, Miguel P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.

¹¹⁴ HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹¹⁵ DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. DAMATTA, Roberto. **O que faz do Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984

¹¹⁶ BASTOS, et. al. Conceito e perspectivas de estudo das organizações. In: ZANELII, José Carlos.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo.; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004

¹¹⁷ BERTERO, Carlos Osmar. Cultura organizacional e instrumentalização do poder. In: FLEURY, Maria Tereza Leme.; FISCHER, Maria Rosa. (Coords.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

¹¹⁸ D'IRIBARNE, Philippe. Administración y culturas políticas. **GESTION Y POLÍTICA PÚBLICA**, PRIMER SEMESTRE, año/vol. X, número 001. México, 2001.

D'IRIBARNE, Philippe. Uma gestión moderna arraigada em la cultura mexicana: las enseñanzas de uma sucess story. **GESTION Y POLÍTICA PÚBLICA**, PRIMER SEMESTRE, año/vol. XI número 001. México, 2002.

D'IRIBARNE, Philippe. Práticas modernas de gestão inseridas nas culturas do terceiro mundo. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, jul-dez/2003, p. 327- 337.

¹¹⁹ FLEURY, Maria Tereza Leme. Estórias, mitos, heróis – Cultura organizacional e relações de trabalho. Rio de Janeiro: **RAE** v. 27, n. 4, outubro-dezembro de 1987.

FLEURY, Maria Tereza Leme. O desvendar a cultura de uma organização – uma discussão metodológica. In: FLEURY, Maria Tereza Leme.; FISCHER, Maria Rosa. (Coords.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

¹²⁰ FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional – evolução e crítica**. São Paulo: Thomson, 2007.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional: o doce controle no clube dos raros. In: PRESTES MOTTA, Fernando Carlos; CALDAS, Miguel P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.

¹²¹ PRESTES MOTTA, Fernando Carlos; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia de. A cultura organizacional. In: _____. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

¹²² SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHEIN, Edgar H. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2001.

¹²³ SILVA, Narbal.; ZANELLI, José Carlos. Cultura organizacional. In: ZANELII, José Carlos.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo.; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

hierárquicas; percepção de controle; definição de responsabilidades; sanção; qualidade de cooperação; regulação e problemas. Essas categorias foram base das análises das percepções das gestoras entrevistadas.

Fundamentando-se na análise documental de atas e documentos sobre a trajetória histórica do IFBA (que antes era CEFET-Ba), Silva (2011) analisou o desenvolvimento histórico do instituto. As percepções das gestoras foram exploradas por meio das entrevistas e suas falas foram analisadas com base no modelo de *D'Iribarne*, de forma que os traços da cultura brasileira foram identificados nas percepções. Assim, a autora concluiu que “A cultura nacional e a organizacional influenciam as práticas sociais e reproduz através dessas características da cultura brasileira” (p.136), de forma que tais práticas, consideradas peculiares à organização, muitas vezes apenas reproduzem traços próprios da cultura nacional em que estão inseridas.

A décima segunda dissertação analisada foi de Tatiana Fátima Stürmer da Rosa, “Práticas sociais como manifestações culturais: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense–Campus Sapucaia do Sul” de 2011, da Universidade de Brasília. Ficamos em dúvida em relação ao objetivo geral da pesquisa, pois a autora o escreveu de duas formas diferentes ao longo de seu trabalho: na introdução foi “identificar, por meio do modelo de *D'Iribarne*, a percepção dos atores sociais do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Sapucaia do Sul, sobre as práticas sociais dessa organização, consideradas como manifestações culturais” (ROSA, 2011, p.18), e nas considerações finais foi “identificar as categorias de análise de *D'Iribarne* por meio das práticas organizacionais que caracterizam o Campus Sapucaia do Sul, do Instituto Federal Sul-riograndense, na visão de seus atores sociais” (p. 100). Foi realizado um estudo de caso com análise documental e entrevistas semiestruturadas com os servidores do Instituto Federal Sul-riograndense – Campus Sapucaia do Sul.

A pesquisa de Rosa (2011) teve a mesma abordagem que o trabalho anterior, de Silva (2011) – a décima primeira dissertação analisada. Destaca-se que tanto Pereira (2010), Silva (2011) e Rosa (2011) foram orientadas pela professora Eda Lucas Castro de Souza e os três trabalhos basearam-se no modelo de *D'Iribarne*.

Rosa (2011) desenvolveu o conceito de cultura organizacional por meio das definições de diversos autores: *Schein* (1985; 1992)¹²⁴; *Pettigrew* (1979)¹²⁵; *Shrivastava* (1985)¹²⁶; *Smirchich* (1983)¹²⁷; *Torres* (2008)¹²⁸; *Monteiro* (1999)¹²⁹; *Morgan* (2006); *Srouf* (1998)¹³⁰; *Freitas* (1991; 1997)¹³¹; *Fleury* (1991)¹³²; *Dupuis* (2007)¹³³; *Hofstede* (1994; 1997)¹³⁴; *Hofstede et al* (1990)¹³⁵; *Souza, Souza e Torres* (2010)¹³⁶; *D'Iribarne* (1989; 2001; 2002; 2003)¹³⁷. Entretanto, há de se ressaltar que houve uma inconsistência entre as referências do corpo do texto e as referências bibliográficas ao final do trabalho. Assim, as referências citadas neste parágrafo estão de acordo com o corpo do texto da pesquisadora e as notas de rodapé referentes de cada uma delas estão consoantes às referências bibliográficas.

Fundamentando-se em *D'Iribarne* (1989), Rosa (2011) entendeu que a cultura nacional incide sobre a cultura organizacional e influencia as práticas sociais na organização. A cultura brasileira foi trabalhada com referência a diversos autores e a autora elegeu a construção de

¹²⁴ SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. 2ª ed. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

SCHEIN, E. H. How culture forms, develops, and Changes. In: KILMANN et al. **Gaining control of the corporate culture**. San Francisco, Jossey-Bass, 1985.

¹²⁵ PETTIGREW, Andrew. On studying Organizational Cultures. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, dez., 1979.

¹²⁶ SHRIVASTAVA, P. Integrating strategy formulation with organizational culture. **The journal of business strategy**, 5(3), 103-111, 1985.

¹²⁷ SMIRCHICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, 28(3), 339-359, 1983.

¹²⁸ TORRES, L. M. L. (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. nº 19. **Sociologias**. Porto Alegre, 2008. p. 180- 211

¹²⁹ MONTEIRO, Diva B. Cultura e mudança organizacional: em busca da compreensão sobre o dilema das organizações. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.8, p. 69- 80, jan/mar. 1999.

¹³⁰ SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

¹³¹ FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo: Makron Books, 1991.

¹³² FLEURY, Maria Tereza L. **O simbólico nas relações de trabalho** – um estudo sobre as relações de trabalho na empresa estatal. Tese de livre-docência apresentada USP/FEA. São Paulo, 1986.

¹³³ DUPUIS, Jean-Pierre. Entre as culturas latinas, anglo-saxã e nórdica: os quebequenses em economia, negócios e administração. In: CHANLAT, J.F.; FACHIN, R; FISCHER, T. (Org.). **Análise das organizações perspectivas latinas**. RS: UFRGS, 2007

¹³⁴ HOFSTEDE, G. **Culture and organizations: software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival**. London: Harper Collins, 1994.

HOFSTEDE, G. **Cultures and organizations: software of the mind**. London, UK: McGraw-Hill, 1997.

¹³⁵ HOFSTEDE, G. et al. Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. v. 35, nº 2. **Administrative Science Quarterly**, jun., 1990.

¹³⁶ SOUZA, E.C. L.; SOUZA, C.C.L.; TORRES, C.V. Cultura, práticas sociais e inovação: três conceitos associados. **XXXIV EnANPAD**. Rio de Janeiro, 2010.

¹³⁷ D'IRIBARNE, Philippe. **La logique d'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales**. France: Editions du Seuil, 1989.

D'IRIBARNE, Philippe. Práticas modernas de gestão inseridas nas culturas do terceiro mundo. v. 3, nº 2. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**. jul.-dez., 2003.

D'IRIBARNE, Philippe. Una Gestión Moderna Arraigada em La Cultura Mexicana: Las Enseñanzas de uma Sucess Story. **Gestión y Política Pública**. Primer semestre, a./v. XI, nº 1. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. D.F., 2002.

D'IRIBARNE, Philippe. Administración y culturas políticas. **Gestión y Política Pública**. Primer semestre, a./v. X, nº 1. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. D.F., 2001.

*Motta e Caldas (1997)*¹³⁸ para usar em suas análises; estes autores descrevem a cultura brasileira por meio dos seguintes traços: hierarquia, personalismo, malandragem, sensualismo e aventureiro. A autora estudou o percurso histórico dos institutos federais, sua expansão no estado e, especificamente, do IFRS – Campus Sapucaia do Sul. A análise das percepções dos entrevistados também foi categorizada como sugerido por *D'Iribarne (1989)*, sendo elas: relações hierárquicas, definição de responsabilidades, senso de dever, qualidade da cooperação, percepção do controle, sanções, regulação e problemas. Dessa forma, a autora discutiu as relações entre a percepções dos atores em torno dessas categorias e os traços da cultura nacional. Além disso, *Rosa (2011)* identificou “pontos fortes e fracos para implementação de práticas organizacionais no Campus Sapucaia do Sul, na visão dos entrevistados” (p. 55). Por fim, a pesquisadora concluiu que a caracterização da cultura e as práticas organizacionais do IFRS – Campus Sapucaia do Sul orbitam determinados pontos identificados nas percepções dos atores, tais como problemas de comunicação, falta de formalização de procedimentos, paternalismo nas relações, proximidade nas relações hierárquicas, comprometimento, entre outras.

A décima terceira dissertação analisada foi de *Océlio Jackson Braga*, “Educação, racionalidade e emancipação em Habermas: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar” de 2012 da Universidade Federal do Ceará. O objetivo da pesquisa foi “investigar a racionalidade na perspectiva habermasiana refletindo sobre a ação comunicativa no contexto da cultura organização escolar a fim de contribuir no processo de interação social e política, sobretudo, na escola pública” (BRAGA, 2012, p.12). Foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

Braga (2012), fundamentando-se em pensadores da Escola de Frankfurt – como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas – dissertou sobre a racionalidade subjetiva-instrumental e suas limitações; e completou este raciocínio entendendo tal paradigma da razão como uma ideologia que afirma o capitalismo e nega a emancipação. Em seguida, aprofundou-se nos escritos de Habermas, em especial os conceitos sobre a razão comunicativa, de forma a propor uma alternativa à racionalidade cognitiva-instrumental. Assim, o autor entendeu que a ação comunicativa, que é orientada ao entendimento, seria interessante à educação no sentido de que seus pressupostos “são utilizados como critérios reflexivos da cultura organizacional para analisar a orientação ao agir estratégico (razão instrumental) e a orientação ao agir comunicativo (razão comunicativa) no espaço escolar” (p.22). Entendendo a escola como uma organização social “cujos atores são capazes de decidir juntos que tipo de racionalidade

¹³⁸ MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

orientará sua ação social (processo interativo)” (p.27), o norte da pesquisa foi a “perspectiva de que na transformação da práxis social os atores da organização escolar podem escolher que modelo de racionalidade orientará sua ação” (p.22); além disso, com base em Adorno, adotou a concepção de “educação e emancipação enquanto forma de resistência à dominação vigente para construção da consciência e da liberdade coletivas e da não-violência” (p.22).

O conceito de cultura organizacional desenvolvido nessa dissertação baseou-se nos desenvolvimentos filosóficos de seu referencial – em especial Habermas – e nos entendimentos de *Chiavenato* (1989)¹³⁹, *Libâneo, Oliveira e Toschi* (2003)¹⁴⁰, e *Marques* (1988)¹⁴¹. Fundamentando-se em Habermas, Braga (2012) entendeu que o indivíduo e a organização social possuem uma relação dialética, no sentido de que nem o mundo da vida nem sistema devem colonizar um ao outro, mas, embora opostos, devem equilibrarem-se. Assim, compreendeu a escola numa perspectiva dupla: como um “espaço de interação social e integração sistêmica” (p.79); de modo que a interação social refere-se às “pessoas envolvidas e atuando de forma dinâmica nos processos interpessoais; à integração sistêmica correspondem as formas institucionalizadas, os meios materiais, o sistema de valores e normas” (p.98). Com *Chiavenato* (1989) esses dois aspectos da organização escolar foram expressos como “‘unidade social’ ou espaço social em que as pessoas trabalham juntas; e ‘unidade administrativa’ ou espaço em que os processos de funcionamento relacionados à estrutura, à manutenção e aos recursos são geridos” (BRAGA, 2012, p.79). Com *Marques* (1988), esses dois aspectos foram destacados como “o elemento instituído que são os meios materiais, as formas institucionalizadas, o sistema de valores e normas; e o elemento instituinte que são as pessoas envolvidas atuando de forma dinâmica nos processos interativos” (BRAGA, 2012, p.79). E, com *Libâneo* (2003), entendeu a organização escolar como uma unidade social, em que pessoas interagem entre si intencionalmente buscando determinados objetivos, e como uma organização do trabalho escolar, no sentido da

A organização escolar propriamente dita, em sentido lato, refere-se aos princípios e procedimentos relacionados ao planejamento e a gestão do trabalho educacional; à racionalização dos recursos (materiais, financeiros, intelectuais); e à coordenação e avaliação do trabalho desenvolvido pelos atores do processo educativo, tendo em vista a consecução de fins intencionalmente estabelecidos (LIBÂNEO, 2003, *apud* BRAGA, 2012, p.79).

¹³⁹ CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

¹⁴⁰ LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

¹⁴¹ MARQUES, Mário Osório. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988

Foi com base na da relação dialética entre esses dois aspectos – do espaço de interação social e integração sistêmica; da unidade social e a administrativa; dos elementos instituídos com os instituintes; e da organização escolar como unidade social e como forma de organizar – que o autor compreendeu a cultura organizacional escolar.

Ao defender a mudança da racionalidade cognitiva-instrumental para a comunicativa, Braga (2012) entendeu que a transformação deve ocorrer em sua integralidade, de forma que para isso, perspectiva que a cultura organizacional escolar deve ser pautada pela racionalidade comunicativa. O autor ainda explicita parâmetros para se observar tal mudança:

Os parâmetros de avaliação da racionalidade comunicativa na cultura organizacional escolar são apresentados em vista das estruturas simbólicas do mundo da vida: a cultura; a sociedade; e a personalidade. As mudanças ou os resultados do agir comunicativo ocorrem ou podem ser confirmados nessas três estruturas simbólicas. Em relação à cultura a finalidade é a reprodução e a renovação do saber válido consensualmente construído; em relação à sociedade é a solidariedade de seus membros; em relação à personalidade é a formação para a autonomia (BRAGA, 2012, p.27).

Por fim, Braga (2012) fez recomendações como a continuidade de pesquisas nessa linha, a formação de gestores com base na racionalidade comunicativa e uma “Avaliação Diagnóstica do Modelo de Racionalidade da Cultura Organizacional Escolar” (p.100).

A décima quarta dissertação analisada foi de Claudia Campos Cavalcante Gomes, “A gestão democrática da educação em Alagoas: metamorfoses no campo da cultura organizacional”, de 2013 da Universidade Federal de Alagoas. O objetivo de pesquisa foi:

[...] realizar uma análise acerca do processo de gestão democrática vivenciado no âmbito destas duas instituições de ensino e verificar o quanto a cultura organizacional estabelecida nestas unidades escolares foi determinante para que um dos contextos obtivesse êxito no desempenho das ações educativas e administrativas (GOMES, 2013, p. 18).

Foi realizada uma pesquisa participante em duas escolas estaduais de Alagoas, que comportam séries do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos; as técnicas de pesquisa foram a análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Gomes (2013) iniciou seu trabalho discutindo a administração escolar e a gestão democrática da escola pública, o desenvolvimento da democracia no Brasil e a centralidade do Conselho Escolar e do Projeto Político-Pedagógico na gestão democrática. Em seguida, estudou os aspectos históricos da formação política de Alagoas, no sentido de compreender o fenômeno da centralização de poder, muito presente nas relações sociais no estado. Discutiu os primeiros

passos de democratização das escolas do estado no final da década de 1990, e por fim analisou a cultura organizacional das escolas investigadas. A análise foi norteada pelas categorias: cultura organizacional e gestão escolar; e com as subcategorias: participação societária e os resultados educacionais.

A cultura organizacional foi compreendida com base em Lück (2009)¹⁴², Libâneo (2007)¹⁴³ e Costa (1998)¹⁴⁴, de forma que seria a “atmosfera que envolve todos os partícipes e influencia na forma como estes atores lidam com questões subjetivas relacionadas ao compartilhamento do poder” (GOMES, 2013, p.24); e também como “as práticas regulares e habituais da escola, a personalidade coletivamente construída” (p.102). A autora baseou-se principalmente na definição de Lück (2009):

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo, sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral, sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecido (LÜCK, 2009, p.116).

Entendendo que “A cultura organizacional em que está imerso o cotidiano escolar é que vai definir a atuação dos sujeitos inseridos no contexto” (p.144), Gomes (2013) identificou alguns problemas relacionados à cultura organizacional das escolas, tais quais: relacionamento fragilizado da escola com a SEE e a CRE, alunos insuficientes, centralização dos trabalhos, ineficácia na prestação de serviços, desorganização do fluxo de alunos, inoperância do Conselho Escolar e PPP desatualizado. Investigando os porquês de tais problemas, a pesquisadora compreendeu que a cultura organizacional da escola explicou o “assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não da rotina de trabalho etc.” (p.139), de forma que seria “um dos fatores determinantes para que em muitas unidades públicas escolares a equipe gestora logre êxito nas ações administrativas e pedagógicas” (p.144).

Gomes (2013) compreendeu que a forma de organização e gestão das escolas estaria relacionada a como os sujeitos entendem o “serviço público, os discentes que se pretende

¹⁴² LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009

¹⁴³ LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007

¹⁴⁴ COSTA, José Adelino da. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: ASA, 1998.

formar e a forma de relacionamento estabelecida entre os partícipes” (p.148). Assim, os obstáculos à gestão democrática observados em sua análise, “dizem respeito à cultura organizacional, que possui caráter determinante na identidade socialmente construída das unidades de ensino” (p.149). Nesse sentido, a autora concluiu que, apesar dos esforços das diretoras e professoras, a gestão democrática não era bem desenvolvida nas escolas, de modo que as condições materiais e de valorização dos profissionais era precária, haveria resquícios patentes da tradição autoritária da sociedade de Alagoas e os órgãos estaduais não ofereciam o devido suporte.

A compreensão de Gomes (2013) sobre a cultura organizacional foi de um teor funcionalista, no sentido de um componente determinante do trabalho e de uma forma de gestão que seria indutora de excelência e qualidade da escola. Tal abordagem ficou clara nas afirmações:

A qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros, identidade e valores partilhados [...] As instituições consideradas como bem-sucedidas são aquelas em que seus membros compartilham valores semelhantes e agem no sentido de assegurar que o processo de ensino aconteça.
[...] a cultura organizacional é determinante e rege, dentre outros aspectos, a forma como os funcionários executam as suas tarefas, que podem ser adequadas para aqueles que são responsáveis e procuram agir dentro da normalidade (GOMES, 2013, p. 153-155).

A décima quinta dissertação analisada foi de Maria Lúcia Montemór, “Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática”, de 2013, da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo de pesquisa foi “analisar a autoavaliação institucional organizada, anualmente, pela Escola Municipal Professora Aparecida Homsi Salles Cunha, em São José do Rio Preto – SP, entre os anos de 2006 e 2009” (MONTEMÓR, 2013, p.1). Para isso foi realizado um estudo de caso com análise documental dos relatórios de avaliação institucional produzidos pela escola municipal de educação infantil e ensino fundamental I. A pesquisadora partiu da hipótese de que “a autoavaliação institucional provocaria modificações na cultura organizacional e possibilitaria uma prática democrática na escola” (p.16).

Montemór (2013) abordou a cultura organizacional com base nas das compreensões sobre a autoavaliação institucional organizada coletivamente na escola. A autora entendeu que esta forma de avaliação pode ser tomada como forma de participação na escola e como processo formativo, porém, só pode ser concebida em uma escola que busca ser autônoma. Nesse sentido,

com base em *Nóvoa* (1999)¹⁴⁵ e outros autores portugueses, a pesquisadora compreendeu a escola como uma construção social com uma autonomia relativa, de modo que a cultura organizacional da escola “varia devido às negociações que se desenvolvem entre normas de funcionamento, determinadas pelo sistema, e as percepções, as crenças, as ideologias e os interesses dos professores, administradores, funcionários, alunos e seus familiares” (p.47). As referências para a cultura organizacional foram *Torres* (2005)¹⁴⁶ e *Nóvoa* (1999); a autora se fundamentou nas construções de *Nóvoa* (1999) sobre o tema, de forma que observou aspectos das zonas de visibilidade e invisibilidade expressos nos relatórios das autoavaliações institucionais da escola e evidenciou alterações na cultura organizacional da escola com vistas à gestão democrática.

Para Montemór (2013), ao se referir à cultura organizacional, deve-se considerar a escola como uma organização, “uma instituição que faz parte de uma cultura, isto é, que possui uma cultura própria construída na relação com o Sistema, com a sociedade e entre os segmentos que a compõe” (p.87). Assim, o potencial da autoavaliação institucional está ao atuar por referência ao macro e micro espaços, ao “incidir em ambos, no instituído e no instituinte, provocando autoconsciência e compreensão da instituição e de cada indivíduo que a compõe” (p.44). Por fim, a autora concluiu que a autoavaliação institucional dessa escola proporcionou duas mudanças importantes: “diminuí o distanciamento no que diz respeito às decisões dos participantes diretos (pais e/ou responsáveis, professores e funcionários) e aumentou muito a compreensão sobre a realidade escolar e suas necessidades, potencialidades e seus objetivos” (p.87).

A décima sexta dissertação foi de Marcela Paquelet Fonseca, “Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro”, de 2017, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Fonseca (2017) não definiu um objetivo geral, mas teve como questão norteadora: “como uma escola que funciona como Ginásio Experimental Olímpico se estrutura para conciliar a formação acadêmica e esportiva do aluno em tempos de valorização da eficácia escolar?” (p.15). Além disso, definiu como objetivos específicos:

- Analisar como uma das escolas do Programa GEO se insere no contexto territorial local e como as relações são estabelecidas na unidade de ensino.

¹⁴⁵ NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999

¹⁴⁶ TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Revista de Avaliação de Políticas Públicas*. v. 13, n. 49. Rio de Janeiro, out./dez., 2005.

- Investigar sobre as especificidades deste modelo de escola em comparação com as demais da rede municipal de educação,
- Verificar o modo como as diversas disciplinas se inserem no Projeto Político Pedagógico.
- Investigar as percepções dos atores escolares sobre o clima escolar na unidade.
- Analisar a margem de discricionariedade de gestores e professores do GEO na implementação das políticas no contexto escolar (p.16).

A pesquisa realizada foi um estudo de caso numa escola municipal de Ensino Fundamental II, com entrevistas semiestruturadas (com professores, diretor, técnicos da Secretaria Municipal de Educação, gestora do Instituto Trevo e usuários da vila olímpica), análise documental, questionários (para diretor, coordenador pedagógico e professores) e observação participante.

A cultura organizacional não foi desenvolvida como um conceito, entretanto, seus contornos puderam ser observados por uma abordagem meso analítica fundamentada em *Nóvoa* (1995), *Barroso* (1996; 2005) e *Lima* (2011)¹⁴⁷, abordando a cultura escolar com vistas à organização dos espaços e tempos, a identidade organizacional e clima organizacional. Destaca-se que a autora também fez uso das ideias de *Torres* (2008)¹⁴⁸, de que a cultura organizacional pode dar origem a distintas formas de manifestação cultural (integradora, diferenciadora, fragmentadora); entretanto *Fonseca* (2015) abordou o tema com referência à cultura da organização de forma genérica, e não à cultura organizacional propriamente dita. Nesse sentido, a pesquisadora identificou, com base nas entrevistas e nos questionários, indícios de uma cultura integradora com relação à missão, os valores e os relacionamentos da escola; porém, “na relação entre as áreas acadêmica e de treinamento esportivo, sinais de que havia também na escola elementos de uma cultura diferenciadora” (p.83). Com vistas ao clima organizacional, *Fonseca* (2015) abordou a questão da gestão e da liderança da equipe gestora (que era composta por diretor principal, dois adjuntos, um coordenador técnico e um coordenador pedagógico). Ainda nesse tema, a autora entendeu que o clima é fator importante para a eficácia escolar e para a construção de uma cultura de aprendizagem.

A décima sétima dissertação foi de Hélio Vasconcelos Granca Goes, “O olhar do docente sobre a implementação/execução do curso técnico de nível médio em informática no CIEBT/Cametá-PA: a integração prescrita e a ação materializada”, de 2017, da Universidade Federal do Pará. O objetivo de pesquisa foi “analisar a relação entre o prescrito e o materializado

¹⁴⁷ LIMA, L. C. **A Escola como Organização Educativa**: uma abordagem sociológica. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁴⁸ TORRES, L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, n.1, p. 59 - 81, 2008.

no desenvolvimento do processo de implementação/execução do Curso de Informática do CIEBT/Cametá em uma perspectiva de Ensino Médio Integrado” (GOES, 2017, p.20-21). Para isso, foi realizado um estudo de caso no Centro Integrado do Baixo Tocantins (CIEBT), escola estadual de ensino médio e técnico, com entrevista semiestruturada com alunos, professores e técnicos administrativos e análise documental.

Goes (2017) investigou a implementação do curso técnico de nível médio em informática no CIEBT. Nesta perspectiva, a cultura organizacional não foi desenvolvida como um conceito, mas como um termo que se referiu à cultura da escola (de forma genérica) e à de organização escolar em torno de um projeto de ensino integrado (entre ensino médio e educação profissional, por uma concepção marxista de formação omnilateral do aluno) ou não. Além disso, o termo foi relacionado à formação continuada dos professores e à participação, no sentido de que focou, dentre outros aspectos, a “participação da escola em torno de uma cultura organizacional que pressupunha formação continuada para os professores, diante da perspectiva de ensino médio integrado” (p.56-57).

Pelos dados coletados, Goes (2017) percebeu uma parcial compreensão dos professores sobre o ensino integrado, de modo que eles teriam uma concepção de ensino profissionalizante voltado ao mercado; e isso foi atribuído à uma deficiência do processo de implementação, que não se dedicou à formação continuada dos professores nem ao “processo de organização escolar que tematizasse a nova cultura de ensino, a integração” (p.94). Entendendo que o processo de implementação foi de cima para baixo, com pouca participação dos sujeitos que o executavam, o autor afirmou que a falta de participação na “definição de uma cultura organizacional da escola numa perspectiva integrada comprometera a execução do ensino médio integrado em informática, favorecendo a manutenção de uma fragmentação, ligada ao capital, não ao trabalho” (p.60). Assim, o autor concluiu que o curso técnico de nível médio integrado em informática implantado no CIEBT possuía dificuldades de vivenciar um ensino realmente integrado “seja pela falta da infraestrutura para o desenvolvimento do curso em informática, seja pela lógica de mercado que impusera a sua elaboração e execução, seja pela falta de uma cultura de organização escolar em torno de um projeto de ensino integrado” (p.104).

A décima oitava dissertação lida foi de Nattácia Rocha Duarte Ruani, “Cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM”, de 2017, da Universidade do Oeste Paulista. O objetivo de pesquisa foi “identificar e analisar a cultura e o clima de uma escola pública de ensino médio cujos alunos alcançaram alto rendimento, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2015” (RUANI, 2017, p.24-25). Foi realizado um estudo de caso em uma escola estadual de ensino fundamental II e médio,

com entrevistas semiestruturadas (com a diretora, vice e coordenadora pedagógica); aplicação de questionários (sendo um para professores, funcionários e equipe gestora e outro para os alunos); observação (a autora não explicitou que tipo de observação foi realizada); e análise documental. Ela partiu de duas hipóteses:

[...] o ENEM, apesar de incluído nas políticas de avaliação regulatórias, pode produzir outros efeitos (ou nenhum efeito) nas escolas públicas cujos resultados não estão atrelados a políticas de bonificação [...] A segunda hipótese é de que o resultado produzido pelas escolas, no que se refere à aprendizagem dos alunos, não provém diretamente das políticas de regulação, mas do clima e da cultura escolar produzidos, vivenciados e reproduzidos em cada organização escolar (RUANI, 2017, p.77).

Ruani (2017) partiu do pressuposto de que as escolas administradas com “políticas de lideranças capazes de detectar a cultura e o clima organizacional e agir sobre eles, no sentido de torná-los explícitos e manifestos a todos os membros da organização, alcançam de modo exitoso seus objetivos educacionais” (p.16). Assim, a autora tratou da cultura organizacional como um componente da gestão, no sentido de uma ferramenta indutora de excelência, como algo determinante dos comportamentos e dinâmicas dos sujeitos e, entendendo que cada escola constrói sua cultura organizacional, como a identidade própria da escola. Ela primeiro abordou o conceito com base na administração de empresas e depois no contexto da educação, de forma que deixou explícito que suas referências principais foram: *Schein* (2009)¹⁴⁹, *Dias* (2012)¹⁵⁰, *Robbins* (2010)¹⁵¹, *Chiavenato* (2014)¹⁵² e *Morgan* (2006), para a cultura organizacional e clima organizacional; e *Torres* (2007)¹⁵³, *Nóvoa* (1995), *Teixeira* (2000 e 2002) e *Lück* (2010)¹⁵⁴ para cultura e clima organizacional na escola. Para Ruani (2017, p.17),

[...] é relevante compreender a cultura como elemento fundamental da gestão, pois ela é um poderoso e, muitas vezes, ignorado conjunto de forças latentes que determinam o comportamento, a maneira como se percebem as coisas, o modo de pensar e os valores individuais e coletivos.

¹⁴⁹ SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

¹⁵⁰ DIAS, Reinaldo. **Cultura organizacional**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2012.

¹⁵¹ ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

¹⁵² CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2014.

¹⁵³ TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: Apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n.98, p.151-179, jan./abr. 2007.

¹⁵⁴ LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Nessa linha, observa-se que a cultura organizacional, como uma ferramenta, “desempenha a função de proporcionar um sentido de identidade aos seus membros” (p.35), assim como “desempenha um papel de sinalizadora de sentido e também é uma ferramenta para a liderança que encaminha os membros da organização, ou seja, ela define o que é ou não adequado no ambiente, de acordo com o nível da cultura de cada organização” (p.36). Por estas compreensões, Ruani (2017) também explicou as ideias de uma cultura forte ou fraca, de modo que “quanto mais indivíduos da organização aceitarem os valores essenciais e tiverem comprometimento com os objetivos organizacionais, mais forte será essa cultura e, como consequência, maior influência sobre o comportamento dos membros da organização” (p. 43). Também abordou a ideia de que podem existir subculturas e que estas devem ser consideradas nas análises, identificando suas características e os poderes de atuação que elas exercem. Por fim, abordou a cultura organizacional em relação ao clima organizacional, de forma que este seria as “impressões gerais ou percepções dos indivíduos da organização em relação a seu ambiente de trabalho” (p. 47), de forma que “a cultura organizacional gera o clima organizacional que impacta diretamente no desempenho dos membros da organização” (p.47).

Sobre a cultura e clima organizacional na escola, Ruani (2017) afirmou que, por crescentes influências e demandas políticas, sociais e econômicas, o sistema educativo foi responsabilizado por formar as competências úteis ao mercado de trabalho; e nesse movimento os modelos de administração de empresas se impuseram na educação. A cultura organizacional na escola, diferente dos estudos nas empresas, “têm como objetivo proporcionar uma melhor compressão, de forma articulada, dos movimentos que ocorrem dentro do ambiente escolar, explanando a personalidade institucional que determina a realidade da escola” (p.51). Apesar deste entendimento, a autora trabalhou com características que constituem a cultura organizacional de uma escola eficaz. Também fez uso da classificação da cultura organizacional como aberta ou fechada de *Lück* (2010), de modo que a fechada se caracteriza por “sua formalidade, fragmentação, relações fortemente hierarquizadas, em que os processos de tomada de decisão e também a definição de usos e costumes estão centralizados nas autoridades formais” (p.59) e a aberta “se caracterizam por compartilhar o poder entre pais, professores e gestores, juntamente com o compartilhamento de informações e lideranças abertas” (p.60).

Ruani (2017), estruturou as entrevistas para abordar os elementos da cultura organizacional, sendo eles: histórias; mitos; rituais, ritos e cerimônias; símbolos; linguagem e comunicação; valores e crenças; e normas e costumes. O questionário foi organizado em categorias com base em Schein (2009): Relacionamento Interpessoal (Aceitação à Rejeição à Diversidade, Respeito a Desrespeito, Valorização e Desvalorização); Ambiente Escolar

(Formalidade à Informalidade, Organização à Desorganização, Alegria à Tristeza; Gestão Escolar (Autoritarismo a Ambiente Democrático e Participativo, Comunicação Aberta e Disseminada a Comunicação Formal, Ineficácia e Eficácia de Aprendizagem, Visão de Futuro à Visão de Passado); e Atitudes (Compromisso e Descomprometimento com o Aprendizado, Engajamento e Omissão de Resultados Escolar, Otimismo e Pessimismo). Entre parênteses estão expressos os subtópicos das categorias, de forma que seria dado uma nota de 0 a 3 para determinada característica, segundo o formato: |X| 3| 2| 1| 0| 1| 2| 3| Y|. Além disso, ao final de sua discussão sobre os dados, com base em Nóvoa (1995), identificou características de uma escola eficaz na cultura organizacional, sendo elas: autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular e otimização do tempo, estabilidade profissional e formação profissional, participação dos pais e reconhecimento público e apoio das autoridades. Por fim, Ruani (2017) concluiu que a cultura organizacional da escola investigada seria “forte e aberta”, de forma que “impacta na aprendizagem, pois a escola em pesquisa retratou que, por desenvolver sua proposta de trabalho, juntamente com o conjunto de valores e atitudes presentes neste espaço, alcançam resultados positivos no ENEM” (p.154).

A décima nona dissertação lida foi de Paula dos Santos Lopes, “Cultura organizacional da escola e formação cidadã: (in) viabilidades no contexto das políticas educacionais do pós-reforma do estado brasileiro”, de 2017, da Universidade do Oeste de Santa Catarina. O objetivo de pesquisa foi

[...] analisar condições que possam favorecer a construção de uma cultura organizacional de escola que, pautada no compromisso de uma formação cidadã democrática, constitua contraponto às injunções do neoprodutivismo carreadas por políticas educacionais a partir dos anos de 1990 (LOPES, 2017, p.14).

Foi feito um estudo de caso em duas escolas estaduais de ensino médio, com entrevistas semiestruturadas (com um representante dos professores, um representante da equipe ou serviço de assessoria pedagógica da escola e um representante de estudantes do ensino médio) e análise documental.

A cultura organizacional foi considerada como uma metáfora, no sentido das concepções de Torres (2005)¹⁵⁵ e Nóvoa (1995). Partindo de uma análise sobre as reformas políticas e educacionais da década de 1990, Lopes (2017) compreendeu que as influências

¹⁵⁵ TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional no contexto escolar**: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

neoliberais e de perfil empresarial incidiram sobre a escola, especialmente sobre a gestão. Assim, buscando uma formação cidadã na escola como contraponto à tais influxos, a autora utilizou-se da cultura organizacional para “perceber pontos de tensão, de aproximação e de contraponto das experiências escolares em relação a marcas da lógica neoprodutivista na educação brasileira [...] que desfavorecem essa perspectiva de formação” (p.21). Baseou-se em *Nóvoa* (1995), *Torres* (1997¹⁵⁶; 2003; 2005), *Libâneo, Oliveira e Toschi* (2003)¹⁵⁷ e *Teixeira* (1999¹⁵⁸; 2002). Para sua análise sobre a cultura organizacional, fundamentou-se na construção de *Nóvoa* (1995), sobre as zonas de (in) visibilidade da cultura da escola, e nas compreensões de *Torres* (2005) sobre a construção da cultura organizacional na escola, que entende que tal processo ocorre de forma dialética entre as estruturas e a ação, entre o instituído e o instituinte. Dessa forma, a pesquisadora afirmou a centralidade do tema, no sentido de que ele permite a

[...] compreensão das articulações externas e internas que, portanto, implicam a construção de uma escola democrática. Diferente de entender o modelo de organização e gestão de escola patrocinado pelas reformas como imposição incontestada, uma fatalidade histórica, interessa questionar se e como tal modelo, com seus significados culturais, tem sido absorvido, rejeitado (LOPES, 2017, p.57).

Lopes (2017) realizou as entrevistas em dois blocos: um sobre a cultura e cultura organizacional da escola, e outro sobre as dinâmicas instituintes delas. Pelos dados coletados, a pesquisadora percebeu que as escolas possuíam uma proposta democrática, uma convergência de propósitos entre os entrevistados e empenhavam-se em tornar as vivências e o espaço mais democrático, embora houvesse dificuldades para concretizar tais formulações. Em relação ao seu objetivo de pesquisa – sobre perspectivar a cultura organizacional como expressão de contraponto às lógicas neoprodutivistas – a autora concluiu que, apesar dos estudos da área indicarem tal possibilidade, “as leituras que vêm das escolas pesquisadas, conforme demonstrado, estabelecem poucas e simplificadas relações” (p.99).

A vigésima dissertação, de Everton Henrique de Souza, foi “Gestão democrática no ensino privado: limites e aproximações”, de 2019, do Centro Universitário Moura Lacerda. O objetivo foi “analisar como a gestão democrática é concebida numa escola privada e

¹⁵⁶ TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional escolar**: representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta, 1997.

¹⁵⁷ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Sebara. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003

¹⁵⁸ TEIXEIRA, Lúcia Helena G. **Políticas públicas de educação e mudança nas escolas**: um estudo da cultura escolar. In: DUARTE, Marisa R. T.; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Política e trabalho na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 177-207.

confessional no interior do estado de São Paulo” (SOUZA, 2019, p.13). Para isso foi realizada uma pesquisa documental numa escola particular confessional de educação infantil e ensino fundamental.

Souza (2019) estudou como a gestão democrática era concebida numa escola confessional de educação infantil e ensino fundamental. A cultura organizacional foi relacionada à gestão escolar, no sentido de *Lück* (2010)¹⁵⁹ que advoga por uma mudança de paradigma da administração para a gestão escolar, e usada como sinônimo para a ideia de cultura escolar. O tema foi pouco desenvolvido, de forma que ficou restrito à conceituação de *Libâneo* (2003)¹⁶⁰, que entende a cultura organizacional como “o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular” (LIBÂNEO, 2003 *apud* SOUZA, 2019, p.52); e à compreensão de *Lück* (2010) *apud* Souza (2019, p. 52) que a entende como “formada e constituída pelas pessoas coletivamente organizadas, por seu modo de enfrentar interativamente desafios, sua visão de mundo e de si mesmas nesse mundo e que, portanto, assume as características dadas por esse coletivo”. Além disso, Souza (2019) compreendeu que o grêmio estudantil oportuniza a gestão democrática “por ser um dos elementos no processo de mudanças de paradigmas e, por consequência, inferir sobre a cultura organizacional” (p.64). A utilização do termo cultura organizacional como um sinônimo da cultura escolar ficou clara na seguinte passagem: “A efetivação da gestão democrática nas escolas depende de uma mudança de cultura organizacional que rompa com o modelo historicamente constituído em que as estruturas são extremamente hierarquizadas e as decisões centralizadas em um diretor escolar” (p.85). Por fim, o autor concluiu que, nos documentos analisados, está disposta a preocupação com uma gestão democrática, porém algumas decisões e informações são centralizadas nos gestores e “está reservada aos pais e estudantes uma posição mais passiva no processo de gestão, sendo eles responsáveis por acatar as deliberações” (p.86), além de “A participação gestora do funcionário, seja pelo acesso a informações, seja pela contribuição em processo decisório, depende da posição em que ele se encontra no organograma da escola” (p.87).

A vigésima primeira dissertação lida foi a de Esther de Almeida Pimentel Mendes Carvalho, “Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão”, de 2019, da Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. O objetivo de pesquisa foi “analisar, sob a ótica da gestão escolar, o processo de implantação de inovações curriculares,

¹⁵⁹ LUCK, H. A. construção da Concepção de Gestão. In: Gestão educacional: uma questão paradigmática. **Cadernos de Gestão**. Petrópolis/ RJ: Vozes. V.2, p. 65-85, 2010.

¹⁶⁰ LIBÂNEO, J. C. **Educador escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

ocorridas no período de 2017 a 2019, numa escola privada, com mais de 70 anos de existência” (CARVALHO, 2019, p.31). Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação numa escola de educação básica particular sem fins lucrativos, com análise documental e narrativas da gestora-pesquisadora.

O tema principal do trabalho de Carvalho (2019) foi o de inovações curriculares e sua implantação nas escolas. A cultura organizacional foi abordada com vistas a esse assunto, no sentido da mudança organizacional e como realizá-la, e que “A questão da inovação curricular vincula-se à cultura organizacional, uma identidade, a ‘personalidade’ organizacional” (p.49). De experiências profissionais anteriores, a autora obteve o “aprendizado de que o uso de tecnologia aplicada à educação se consolida pela apropriação da mesma pela cultura organizacional por parte de cada instituição” (p.27). Assim, como pesquisadora e diretora da escola lócus de pesquisa, ela analisou a implantação de inovações curriculares que buscaram romper com o paradigma tradicional de ensino, de forma que tal mudança iria envolver “pessoas, crenças, valores, enfim, a cultura da instituição. E não se faz por decreto. Exige [...] compreensão da cultura organizacional da escola, intencionalidade de gestão, desenho de processos e [...] desenvolvimento de pessoas” (p.22-23). A referência da autora sobre cultura organizacional foi *Bowditch, Buono e Stewart* (2008)¹⁶¹, tal que o entendimento é que

[...] a cultura organizacional vai muito além: molda comportamentos; pressupõe interação entre as pessoas, sendo, portanto, coletiva; tem uma natureza emotiva e simbólica; é inerentemente difusa, envolvendo contradições, ambiguidades e paradoxos. Ao mesmo tempo, cria um senso de ordem, de razão de ser, que favorece a criação do sentimento de pertencimento e comprometimento (p.51).

Além disso, compreendeu-se a cultura organizacional em sua singularidade (relacionado à identidade/personalidade da organização), os diferentes níveis da cultura objetiva (artefatos e criações) e subjetiva (padrões de comportamento, normas, valores, crenças e suposições fundamentais), e as subculturas que existem numa mesma organização (CARVALHO, 2019).

As inovações curriculares implantadas se deram em torno do tempo (novo formato dos horários de aula, de organização de turmas e dos períodos letivos anuais, além da retirada do sinal sonoro), espaço (decisão institucional de não utilizar carteiras enfileiradas e oferecimento de novos espaços e ambiente virtual) e o saber (criação de novos componentes curriculares, ciclo de síntese de aprendizado ao final do ano e a incorporação da BNCC). Tais inovações

¹⁶¹ BOWDITCH, James; BUONO, Anthony F.; STEWART, Marcus M.. **A Primer on Organizational Behavior**. New York: John Wiley and Sons, Inc. Chapter 10: Organizational Culture and Effectiveness, p. 320-336, 2008.

foram acompanhadas por Carvalho (2019) e analisadas com vistas à gestão e sua articulação com as relações de poder, fases da inovação curricular, cultura organizacional, gestão escolar e motivação, desenvolvimento de pessoas, infraestrutura e a manutenção de propósito. Por fim, dentre suas considerações finais, a autora afirmou que há de se buscar um equilíbrio entre a compreensão da cultura organizacional da escola “respeitando seus tempos e, simultaneamente, criar demandas para que o movimento em direção às inovações aconteça. Pensar a cultura vigente e projetar a cultura que se pretende alcançar, sabendo o gestor que dela faz parte” (p.116).

4.4 Análise das dissertações de mestrado profissional

A primeira dissertação de mestrado profissional lida foi a de June Alves de Almeida Miranda, “Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola”, de 2012, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo de pesquisa foi realizar uma:

[...] análise das práticas de gestão efetivadas pela sua equipe gestora com o objetivo de compreender em que medida essas ações têm logrado o seu sucesso e o êxito dos alunos em relação aos resultados das avaliações externas, identificando os fatores intraescolares que têm desencadeado o resultado satisfatório acerca do desempenho dos alunos (MIRANDA, 2012, p.16).

Para isso, foi realizado um estudo de caso numa escola estadual de ensino fundamental, com análise documental, entrevistas semiestruturadas (com supervisor, diretor e professoras), aplicação de questionários e observação. O trabalho teve como hipótese: “o sucesso da escola Estadual João Victor Miranda se deve à eficácia da gestão pedagógica, à qualificação dos docentes, às práticas de excelência e à valorização da escola por parte da comunidade” (p.16).

A cultura organizacional foi abordada como uma dimensão da gestão que expressa a identidade, o modo de ser e de fazer da escola e que é determinante para o sucesso. Miranda (2012) se baseou em Lüch (2009)¹⁶² que escreveu sobre as dimensões da gestão escolar e suas competências. A autora compreendeu que a análise da cultura organizacional permite a identificação do modo de pensar dos sujeitos, por meio da investigação dos valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes; e tais elementos, alinhados às outras dimensões da gestão, corroboraram para o êxito da escola. Nesse sentido, a cultura organizacional da

¹⁶² LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

escola foi considerada uma característica responsável pelo sucesso da escola, uma vez que se observou uma cultura de excelência, percebida pelos níveis de organização e exigência. Segundo a pesquisadora, os gestores “devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas” (p. 80-81). Além disso, percebeu-se que a formação inicial dos professores que ingressavam na escola era insatisfatória, de modo que todos passavam por um processo de acompanhamento e formação continuada pela supervisora pedagógica; segundo a autora, “É como se as professoras fossem alfabetizadas quanto aos processos legitimados como eficazes. Trata-se de uma aula diária de como ser professora numa escola em que prevalece a eficácia” (p.86). Pode-se inferir tal processo como uma forma de enculturação dentro da escola, de modo que

[...] há na 'cultura da Escola' Estadual João Victor Miranda um elemento de permanência. Os saberes repassados e a visão de que cada sujeito que ingressa na escola não está pronto. Precisa ser 'capacitado'. A maneira como é promovido todo o processo pedagógico, o trato com os alunos, as expressões permitidas, as não permitidas, o grau de autonomia dada a uns sujeitos e não a outros, e sobremaneira o grau de lealdade às proposições feitas pelo líder que nesse caso é a supervisora pedagógica (MIRANDA, 2012, p.76).

Ressalta-se que este foi um estudo sobre escolas eficazes, no sentido de que houve diversas referências à estudos e ideias sobre escolas eficazes e buscou-se aspectos que explicassem os bons resultados da escola estudada no IDEB; o sucesso e a eficácia da escola são traduzidos pelos bons resultados nas avaliações externas em comparação à outras escolas semelhantes. O teor dos estudos sobre escolas eficazes pode ser explicitado pela seguinte passagem do texto: “Obtendo-se informações sobre insumos e processos, é possível inferir sobre os resultados que são e que serão alcançados pela escola” (MIRANDA, 2012, p.42). Nessa linha, a autora construiu, após a análise dos resultados, um plano de ação para implementar práticas eficazes nas escolas. Dentre os diversos pontos relacionados às dimensões da gestão escolar e de organização da rede de ensino, destaca-se que “A mudança da cultura organizacional precisa ser repensada e redimensionada, a priori, em nível gerencial dos sistemas; e assim, alterada” (p.98). Dessa maneira, a “melhoria da escola, da sua gestão e dos seus resultados, passa primeiramente pela transformação da cultura organizacional da superintendência para depois da unidade de trabalho” (p.101). Por fim, ela concluiu que “as práticas vão ao encontro das práticas indicadas nas demais pesquisas sobre eficácia escolar. São, portanto, práticas comprovadamente eficazes e indicadoras de sucesso” (p.124).

A segunda dissertação lida foi de Bruna Ferreira Figueiredo, “Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC”, de 2013, Universidade Federal de Juiz de Fora. Ao longo da leitura, percebemos que o lócus de pesquisa desta dissertação eram escolas estaduais de educação profissional sem integração à educação básica, portanto ela foi desconsiderada.

A terceira dissertação lida foi de Jesusa Rita Fidalgo Sanchez Lopez, “Relação entre PDI, identidade institucional e gestão participativa nos institutos federais: desafios e possibilidades para o desenvolvimento”, de 2015 da Universidade Estadual da Bahia. O objetivo de pesquisa foi “demonstrar a relação entre Plano de Desenvolvimento Institucional, identidade institucional e gestão participativa nos Institutos Federais, identificando implicações e possibilidades para o desenvolvimento dessas instituições” (LOPEZ, 2015, p.27). Para isso foi realizado um estudo de campo em institutos federais com aplicação de questionário (em 18 institutos federais), entrevistas semiestruturadas (com 17 gestores de cinco institutos federais), observação participante e análise documental.

Baseando-se nas percepções sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), identidade institucional e gestão participativa obtidas nas coletas de dados, Lopez (2015) abordou a cultura organizacional como um conceito e uma subcategoria relacionada à identidade organizacional/institucional (identidade institucional e organizacional foram tomados como sinônimos), de forma a compreender as relações entre esses objetos nos Institutos Federais. Isto é, entendendo que a identificação organizacional se refere às compreensões que os membros têm sobre a própria organização e “de como os seus membros compreendem a si mesmos como sendo a organização” (WHETTEN; GODFREY, 1998, *apud* LOPEZ, 2015, p.75), a autora afirmou que

A identificação de uma instituição de ensino superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver, constitui o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dessa instituição (LOPEZ, 2015, p.17).

Assim, a pesquisadora tratou da cultura organizacional no sentido da “formatação de padrões compartilhados resultantes das experiências vividas coletivamente pelos membros dessa comunidade” (LOPEZ, 2015, p.78). Os autores em que fundamentou o conceito foram:

Freitas (1999)¹⁶³, Freitas (2011)¹⁶⁴, Mayo (2003)¹⁶⁵, Mintzberg et al. (2000)¹⁶⁶, Mintzberg (2001)¹⁶⁷, Morgan (2006), Schein (1996)¹⁶⁸, Smirchich (1983)¹⁶⁹, Tavares (1991)¹⁷⁰, Torquato (1991)¹⁷¹, Zago (2000)¹⁷², e Zanelli e Silva (2004)¹⁷³. Além disso, o conceito foi usado para se compreender melhor como ocorrem as mudanças nas organizações, em outras palavras, a maneira como elas “reagem aos desafios, às mudanças e até o modo de funcionamento depende mais da cultura organizacional instalada e da cultura do meio ambiente em que está inserida, do que mesmo da intencionalidade e da proposta de atuação do grupo gestor” (LOPEZ, 2015, p.76-77). A relação entre os conceitos de identidade e cultura organizacional foram explicados pela autora: “identidade organizacional é estreitamente vinculada à cultura organizacional, sendo que a cultura é mais relacionada com um contexto implícito e emergente, enquanto identidade é mais orientada para a linguagem, explícita e mais diretamente enfatizada” (LOPEZ, 2015, p.80).

Lopez (2015), após estudar o percurso histórico dos institutos federais, suas recentes mudanças e analisar seus dados coletados, afirmou que eles são “organizações novas, recentes como modelo organizacional, mas antigas na sua cultura” (p. 160), que vem desde a época em que eram escolas técnicas. Dessa forma, acerca das relações entre o Plano de Desenvolvimento Institucional, a identidade institucional e a gestão participativa, destacamos seu entendimento de que “A identidade e a cultura organizacional definem que instituição é essa; a gestão define como essa instituição atua e funciona; e o planejamento define, aponta, para onde a instituição pretende ir e o que deseja alcançar” (p.155). Por fim, a autora concluiu, dentre diversos apontamentos, que há uma “necessidade dos Institutos Federais buscarem o desenvolvimento no sentido de: clarificar e fortalecer a identidade; criar cultura organizacional forte” (p.161).

¹⁶³ FREITAS, Maria Éster de. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

¹⁶⁴ FREITAS, A.B. Traços Brasileiros para análise organizacional. In: MOTTA, F.C.P.; CALDAS, M.P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2011, p.38- 54.

¹⁶⁵ MAYO, A. **O valor humano da empresa**. São Paulo: Pretence Hall, 2003.

¹⁶⁶ MINTZBERG, H. et al. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

¹⁶⁷ MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O processo da estratégia**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

¹⁶⁸ SCHEIN, E. H. Liderança e Cultura. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996.

¹⁶⁹ SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 28, n. 3, p. 339-358, set. 1983

¹⁷⁰ Não constava nas referências bibliográficas.

¹⁷¹ TORQUATO, G. **Cultura – poder - comunicação e imagem - fundamentos da nova empresa**. São Paulo: Pioneira, 1991.

¹⁷² ZAGO, Célia Cristina. **Modelo de Arquitetura da Cultura Organizacional**. Tese de Doutorado. Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, 2000.

¹⁷³ ZANELLI, José C.; SILVA, Narbal. Cultura Organizacional. In: ZANELLI, José C.; BORGES, Jairo E.; BASTOS, Antônio V.B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A quarta dissertação de mestrado profissional lida foi de Aliziane da Mata Leão. “Apropriação dos resultados das avaliações externas: um estudo investigativo na escola “Bela Vista”, de 2016, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo de pesquisa foi “refletir sobre o uso dos resultados da Prova Brasil e do SADEAM, a partir de um olhar investigativo sobre o processo que desencadeou tais resultados” (LEÃO, 2016, p.20). Para isso foi realizado um estudo de caso numa escola municipal de Ensino Fundamental II e EJA, com entrevistas semiestruturadas (com diretor, professores, alunos), análise documental e observação (não foi especificado que tipo).

O conceito de cultura organizacional foi desenvolvido no trabalho, porém o termo foi utilizado com diversos significados ao longo das análises. Leão (2016) advogou por uma cultura avaliativa nas escolas, que foi entendida como a gestão e apropriação de resultados das avaliações externas de forma a melhorar a qualidade de ensino na escola. Essa cultura avaliativa seria parte da cultura escolar, que foi referenciada tanto como as formas de organização escolar historicamente instituídas, quanto como a cultura organizacional da escola (no sentido dos modos de agir, práticas, crenças e valores compartilhados entre os sujeitos). Nesse sentido, as ideias e práticas escolares eficazes tiveram destaque no trabalho, uma vez que elas “possuem um grande potencial na implementação de mudanças substanciais nos resultados, à medida que garantem uma cultura organizacional propícia ao aprendizado” (p.72). Além disso, também foi entendida como uma dimensão da gestão escolar, de forma que a gestão da cultura e do cotidiano escolar são o meio pelo qual “as demais dimensões ganham contornos práticos, isto é, a cultura da escola e sua organização refletem os princípios e valores construídos, os quais conduzem as ações e práticas escolares” (p.69). Nesse sentido, a autora considerou a cultura escolar como um “fenômeno interno determinante das práticas de gestão escolar, enumerando inclusive os aspectos da gestão influenciados pela cultura escolar” (p.115). A ideia de cultura organizacional foi abordada com base em *Cunha* (2011)¹⁷⁴, *Sousa* (2014)¹⁷⁵ e *Lück* (2009)¹⁷⁶.

Esse trabalho, assim como o anterior, de Miranda (2012), foi realizado na UFJF, tendo uma abordagem baseada na ideia de escolas eficazes e construiu um plano de ação educacional. Esse raciocínio acerca de escolas eficazes acompanhou o desenvolvimento do trabalho e pode ser observada na análise dos resultados que enfocou aspectos relacionados à produtividade,

¹⁷⁴ CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. **A gestão escolar e sua relação com o desempenho da escola: um estudo em duas escolas em Salvador - Bahia – Brasil.** [2011]. Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2011.

¹⁷⁵ SOUZA, José Vieira de. **Projeto político-pedagógico e cultura escolar.** Formação de Profissionais da Educação Pública. Guia de estudos. Volume IV, 2014

¹⁷⁶ LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

eficiência e eficácia de processos; de sua análise, destacam-se alguns fatores dificultadores de uma cultura avaliativa: “ausência de metas de desempenho, de espaços, tempos e ações, para efetivar o processo de divulgação, análise e discussão dos resultados, para a efetiva apropriação, a visão limitada que os atores escolares possuem sobre a avaliação externa” (p.153). O plano de ação educacional contém quatro propostas de ação para a construção de “uma cultura organizacional que contemple espaços, tempos e ações, para a promoção de uma cultura avaliativa” (p.152). Por fim, a autora afirmou a “necessidade de consolidar a cultura avaliativa no chão da escola, a partir da gestão eficiente dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala” (p.152), para o desenvolvimento de uma educação com qualidade e equidade.

A quinta dissertação lida foi a de Cassia Christina Baptista, “Clima escolar e trabalho pedagógico: um estudo sobre a influência dos projetos do contraturno no ensino fundamental II”, de 2018, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O objetivo de pesquisa foi “Analisar a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de São Paulo” (BAPTISTA, 2018, p.24). Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa (que, embora não categorizado pela autora, entendemos como um estudo de caso) numa escola municipal de Ensino Fundamental, com análise documental, questionários (com equipe gestora, professores e alunos) e grupos de discussão.

A cultura organizacional foi desenvolvida como um apoio à construção e compreensão teórica do clima organizacional, que foi o tema central da pesquisa. Baptista (2018), em suas experiências profissionais, compreendeu que “há, para todos os contextos, um clima que age nas relações e na cultura organizacional” (p.22). Nesse sentido, toda e cada escola tem a capacidade de “produzir uma cultura interna peculiar, e que evidenciam valores e crenças compartilhados por aqueles que fazem parte desta organização” (p.22). Baseando-se em *Libâneo* (2015)¹⁷⁷, *Lüch* (2011)¹⁷⁸ e *Nóvoa* (1992)¹⁷⁹, a autora entendeu que a cultura organizacional da escola seria uma expressão implícita de normas, valores e princípios que é formada no ambiente escolar nas relações interpessoais e que é o que o representa a singularidade da instituição, de modo que “Esta concepção nomeia tanto o modo de funcionamento das Unidades como as relações que se estabelecem em seu interior. Os atores deste ambiente são os responsáveis por estas duas vertentes frente aos sentidos que atribuem as suas práticas” (p.34); também considerou que o “conjunto de tradições correspondentes à cultura organizacional é transmitido

¹⁷⁷ LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015

¹⁷⁸ LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

¹⁷⁹ NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

por meio das relações interpessoais e, por vezes, sem consciência por parte de quem passa e de quem recebe” (p.34). Assim, compreendendo que a cultura organizacional escolar é invisível tanto para aqueles externos à escola quanto aos internos, a autora observou a dificuldade dos sujeitos de se distanciarem da rotina, no sentido de analisar o fazer diário. Para ela,

[...] recai sobre os gestores a importante missão de estar sempre vigilantes ao que ocorre na escola com vistas a analisar tais situações cotidianas e saber intervir, chamando todos os atores da organização a agir efetivamente na análise, reflexão, proposição de mudanças de situações e ações que envolvam o clima e a cultura escolar e que estejam relacionados ao trabalho pedagógico e reverberem na aprendizagem dos alunos (BAPTISTA, 2018, p.49).

Segundo Baptista (2018), a importância do clima e cultura organizacionais está na compreensão de que os sujeitos da escola “não são neutros e que a dinâmica educacional deve ser vista como objeto de pesquisas internas e externas para que possamos entender e agir sobre situações que desemboquem no avanço escolar” (p.49). Nesse sentido, a autora fez uma analogia da escola com uma orquestra:

Se compararmos a escola a uma orquestra sinfônica, poderíamos concluir que a cultura organizacional e o clima escolar fundem-se no papel do maestro. A diferença é que o maestro é visível no cumprimento de sua função, e a cultura e o clima não. Contudo, ambos são responsáveis pelo produto final e por gerir seus subordinados, ao passo que precisam destes para agir. São responsáveis por gerar em seus atores sentido em seus fazeres, bem como proporcionar percepções, agradáveis ou desagradáveis, aqueles que se encontram no espaço compartilhado (p.52).

Pela análise dos resultados, Baptista (2018) observou que o clima organizacional durante os projetos de contraturno era muito mais favorável ao aprendizado do que no período regular. Assim, dentre diversos apontamentos nas considerações finais, destaca-se o entendimento de que os projetos com a construção de um clima positivo, podem ser “um chamariz para despertar o gosto pelo conhecimento abordado por meio de uma metodologia diferenciada também nas aulas regulares”(p.118) e que os sujeitos da escola, especialmente os gestores, “devem objetivar saber o que todos os que convivem nesse espaço pensam da escola, para direcionar o grupo de modo a promover, por meio de ações conjuntas, a instauração de um clima positivo no espaço escolar” (p.118).

A sexta dissertação lida foi a de Lucio Mauro da Cruz Tunice, “Clima e cultura organizacional após mudanças administrativas numa unidade escolar”, de 2018, da Universidade de Taubaté. O objetivo de pesquisa foi “Investigar se e como as mudanças

administrativas e organizacionais interferem no clima e na cultura organizacional de uma escola” (TUNICE, 2018, p.15). Para isso foi realizado um estudo de caso em uma escola particular de Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional com entrevistas semiestruturadas (com equipe gestora, docentes e funcionários), análise documental e observação.

Tunice (2018) investigou como mudanças administrativas e organizacionais interferiram, no clima e na cultura organizacional de uma escola. A cultura organizacional foi desenvolvida em perspectiva com o clima da escola, no sentido de que seus estudos

[...] podem auxiliar, identificar e avaliar as atitudes e os padrões de comportamento dos diversos integrantes que atuam na escola, tendo como objetivo orientar políticas de ação e principalmente, propor medidas de correção de problemas no relacionamento e no plano motivacional dos referidos integrantes da organização escolar (p.42).

A cultura organizacional da escola, para o autor, refere-se aos significados, modos de pensar, agir e valores partilhados, que expressam a identidade e singularidade da instituição. Segundo o pesquisador, a compreensão desses dois conceitos “leva à reflexão sobre as práticas vigentes na escola” (p.28), de forma que “Fazer uma reflexão coletiva sobre os obstáculos postos e sobre a forma de superá-los são circunstâncias naturais de aprendizagem, de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional” (p.28). As principais referências para a compreensão da cultura organizacional foram: *Lück* (2009)¹⁸⁰, *Nóvoa* (1995), *Sarmiento* (1994)¹⁸¹ e *Gomes Carvalho* (2006)¹⁸². O autor entendeu que um clima saudável na escola pode proporcionar condições melhores à motivação, qualidade e eficiência dos trabalhos; e que o clima é “componente e resultado da própria cultura, tradições e métodos de ação de cada organização” (p.30), de forma que seu estudo pode “mapear o ambiente interno e as condições de trabalho que irão variar de acordo com a motivação e equilíbrio dos sujeitos” (p.30). Assim, o tom de sua abordagem foi que a cultura organizacional influencia no clima da escola, uma vez que ela se constrói “sob os valores, crenças, ritos e modos de interação entre os agentes, são esses elementos que influenciarão na relação existente entre os envolvidos, ou seja, no clima existente na escola” (p.48). Além disso, Tunice (2018) destacou a importância da liderança, no sentido de que “um dos modos pelos quais se cria uma cultura é por meio da identificação com

¹⁸⁰ LÜCK, H. *As Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*. Editora Positivo. Curitiba. 2009.

¹⁸¹ SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

¹⁸² GOMES CARVALHO, R. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria, in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 39/2, 2006.

a imagem do líder, que permite ao grupo interiorizar os valores e os pressupostos presentes na organização” (p.29).

Tunice (2018) analisou as percepções, relações, níveis de satisfação e motivação dos atores escolares antes e depois das mudanças ocorridas. Segundo o autor, as transformações no clima e cultura da escola deram oportunidade aos sujeitos de se manifestar e expressar “seus pensamentos, seus sentimentos e suas atitudes em relação a um conjunto de fatores e variáveis organizacionais” (p.82), de forma que tais atitudes “contribuíram para a quebra práticas vigentes e seguramente influenciaram na motivação de todos no ambiente escolar” (p.82). Em suas considerações finais, destaca-se o entendimento do autor de que

[...] quando todas as lideranças primarem pelo diálogo, pelo equilíbrio e buscar manter as relações interpessoais de todos que estão inseridos no meio ambiente escolar os resultados favoráveis serão alcançados e a escola alcançará a meta de ser uma escola de qualidade, e conseqüentemente, teremos construído uma nova cultura escolar, em que valores como respeito, participação ativa, democracia serão fatores intrínsecos (TUNICE, p.77).

Nesta passagem, observou-se que o autor desenvolveu uma compreensão de que o clima organizacional não é só componente ou somente influenciado pela cultura organizacional, mas também pode construí-la e influenciá-la igualmente.

A sétima e última dissertação lida foi de Ana Lucia de Oliveira Vieira, “Liderança inaciana: o papel dos líderes educacionais em um colégio da rede jesuíta de educação”, de 2019, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O objetivo de pesquisa foi “Analisar o papel dos líderes educacionais como líderes inacianos no Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro” (VIEIRA, p.20). Para isso, foi realizado um estudo de caso em um colégio jesuíta de Ensino Fundamental e Médio, com entrevistas semiestruturadas (com a equipe gestora), observação direta e análise documental.

Vieira (2019) analisou o papel dos gestores e professores de um colégio da Companhia de Jesus como líderes inacianos, buscando compreender, dentre outros aspectos, como esses líderes contribuem na disseminação da cultura organizacional. O tema da cultura organizacional foi abordado em relação à liderança praticada na escola, aos valores da Companhia de Jesus e aos ensinamentos de seu fundador, Inácio de Loyola. Nesses colégios, a formação do aluno deve abranger as dimensões “afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica” (p.16), de maneira que ela ocorre por meio da atuação dos líderes e pelas próprias características das instituições da Companhia de Jesus. Entendeu-se que tais colégios possuem uma cultura organizacional bem definida e singular, construída e

caracterizada por Inácio de Loyola desde sua fundação a mais de quinhentos anos atrás, de forma que “conseguiram empreender um ritmo forte e pessoal, que não se esvaiu no tempo; ao contrário, esse ritmo permanece com uma marca organizacional singular” (p.16). Assim, baseando-se em *Schein* (2009)¹⁸³ e *Lück* (2010)¹⁸⁴, a autora compreendeu a relevância do estudo da cultura organizacional na escola e, particularmente, da liderança para empreender os valores almejados. Por conseguinte, entendendo que a cultura organizacional se desenvolve “a partir de um conjunto de suposições compartilhadas que se tornam comuns e são vivenciadas pelos grupos de pessoas que dela participam. Essas suposições são frequentemente criadas pelo fundador da organização” (p.29), Vieira (2019) atribuiu aos líderes inacianos a responsabilidade de gerenciar, empreender e disseminar a cultura do colégio.

Para Vieira (2019), os líderes inacianos têm a missão de “educar por meio dos valores que alicerçam a instituição de ensino” (p.17). Os princípios da liderança inaciana são: autoconsciência, inventividade, amor, heroísmo, o “princípio da indiferença, em que se deve buscar atingir a meta desejada como meio e, não, como fim em si mesma, livre de preconceitos e apegos e, portanto, livre para deixar-se moldar e conduzir-se pela vontade de Deus” (p.43) e o *Magis*, “que incentiva a pessoa a escolher e a desejar incessantemente a opção estratégica que mais se aproxima de suas metas” (p.43). Em sua análise de dados, a autora percebeu que os entrevistados possuem uma “noção de que a cultura do Colégio e os valores inacianos são aprendidos e apreendidos nos pequenos gestos, nas atuações múltiplas que acontecem no cotidiano escolar” (p.90). Por fim, foi concluído a importância “do papel que o corpo diretivo da Instituição assume como liderança institucional” (p.99).

¹⁸³ SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

¹⁸⁴ LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010

4.5 Análise descritiva da produção acadêmica brasileira sobre cultura organizacional em escolas de educação básica

Nesta subseção foi realizada uma análise das características dos trabalhos investigados. De início, na pesquisa realizada nas bases de dados digitais SciELO e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados um artigo, seis teses de doutorado, 21 dissertações de mestrado e sete dissertações de mestrado profissional no período de 2006 a julho de 2020. Desses 35 trabalhos, observou nas fases de leitura analítica e interpretativa que duas pesquisas não desenvolveram a ideia de cultura organizacional de forma alguma, apenas citando-a; e uma dissertação de mestrado profissional que foi realizada numa escola de educação exclusivamente profissional, o que a descaracterizou em relação aos nossos critérios de pesquisa. Assim, as pesquisas de Bittencourt Júnior (2018), Dassoler (2009) e Figueiredo (2013) foram desconsideradas para as análises.

Sobre os locais onde os trabalhos foram produzidos, destaca-se que, dos 32 trabalhos analisados, há uma concentração da produção na região Sudeste com 17 trabalhos (53,1% do total), dos quais 12 são de São Paulo (o que representa mais de um terço do total), três de Minas Gerais e dois do Rio de Janeiro; seguida pela região Centro-Oeste com cinco (15,6% do total), dos quais quatro trabalhos são de Brasília. Observou-se apenas dois trabalhos da região Norte, um da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e outro da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Quadro 3: Locais de produção e quantidade

SUDESTE	CENTRO-OESTE	SUL	NORDESTE	NORTE
17	5	4	4	2

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar da concentração de produção por regiões, observou-se uma dispersão no quesito instituições:

Quadro 4: Instituição e quantidade de produção

Instituição	Quantidade
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA	1
FURB - Universidade Regional de Blumenau	1
PUC RJ - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	1

PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2
UFA - Universidade Federal de Alagoas	1
UFAM - Universidade Federal do Amazonas	1
UFC - Universidade Federal do Ceará	1
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	2
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso	1
UFPA - Universidade Federal do Pará	1
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos	1
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	1
UFU - Universidade Federal de Uberlândia	1
UNB - Universidade de Brasília	4
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	1
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	3
UNIARA - Universidade de Araraquara	1
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
UNITAU - Universidade de Taubaté	1
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina	1
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista	1
USP - Universidade de São Paulo	2

Fonte: Dados da pesquisa

Desses dados, destaca-se a dispersão dos trabalhos pelas instituições, de forma que são 25 instituições diferentes para 32 trabalhos; 12 universidades federais, três estaduais, duas municipais e oito privadas, das quais duas católicas; a UNB com a maior concentração de produção, de modo que foram quatro dissertações de mestrado, das quais três foram realizadas sob a orientação de Eda Castro Lucas Souza; a UFJF com duas dissertações de mestrado profissional; a UNESP com duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado; e a USP com duas teses de doutorado, o que representa um terço das teses encontradas. Em relação aos anos de produção, segue o quadro abaixo:

Gráfico 1: N° de trabalhos X Ano de produção

Fonte: Dados da pesquisa

Do gráfico acima, observa-se que os anos de 2011, 2017 e 2018 foram os que mais tiveram trabalhos, respectivamente, seis, quatro e quatro; além disso, 2014 e 2020 não houve produção. Observa-se que a produção acadêmica sobre cultura organizacional se mantém relativamente estável, com uma média de pouco mais de dois trabalhos por ano; embora nos últimos quatro anos possa ser considerado uma pequena crescente na produção. Em relação à área de concentração em que se encontram, segue o quadro abaixo:

Quadro 5: Área de concentração e quantidade

Área de concentração	Quantidade
Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares	2
Educação	9
Educação brasileira	1
Educação e cultura	1
Educação escolar	2
Educação, Cultura e Subjetividade	1
Educação, Estado e Sociedade	1
Educação: Currículo	1

Educação: formação de formadores	1
Formação Docente para a Educação Básica	1
Gestão e avaliação da Educação Pública	2
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	1
Gestão educacional	1
História e Política da Educação	1
Instituição Educacional: Organização e Gestão	1
Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas	1
Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica	2
Políticas Públicas para a Educação Profissional	1
Processos formativos, diferença e valores	1
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação	1

Fonte: Dados da pesquisa

Do quadro acima, observa-se que:

- Dez trabalhos não explicitaram ou não se contextualizaram em uma área de concentração específica dentro da educação;
- Os dois trabalhos relacionados à área de didática são as duas teses de doutorado da USP e são do mesmo programa;
- Dois trabalhos foram relacionados à educação e cultura;
- Somente um trabalho numa área relacionada ao currículo;
- Quatro trabalhos em área relacionada à formação docente;
- Oito trabalhos em áreas de gestão e/ou organização escolar;
- Apenas um relacionado à história da educação;
- E três em áreas relacionadas à política da educação.

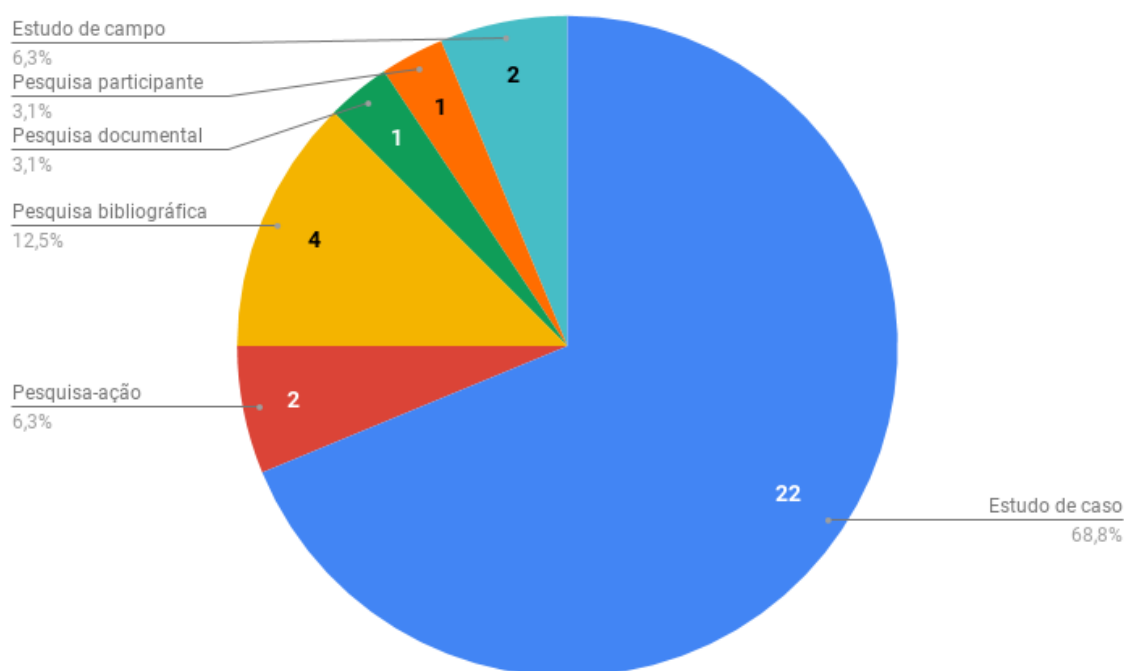
Foram encontradas 108 palavras-chave diferentes. Destacam-se:

- Cinco relativas ao clima organizacional e/ou escolar;
- Cinco relativas à cultura, sendo uma sobre cultura escolar;
- 19 relativas à cultura organizacional, dos quais uma refere-se à cultura organizacional democrática, três referem-se à cultura organizacional escolar/da escola e 15 apresentam-se apenas como cultura organizacional;
- 13 referem-se à gestão, sendo quatro sobre a gestão democrática e/ou participativa;
- Sete relativas a políticas públicas.

Dos dados acima, observa-se que as palavras-chave são bem variadas e pouco mais da metade dos trabalhos (19 de 32, 59,4%) teve cultura organizacional como uma delas; sugerindo que o tema não era aspecto central em quase metade das produções. Das áreas de concentração e das palavras-chave, percebe-se que o tema da gestão é o mais relacionado com a cultura organizacional.

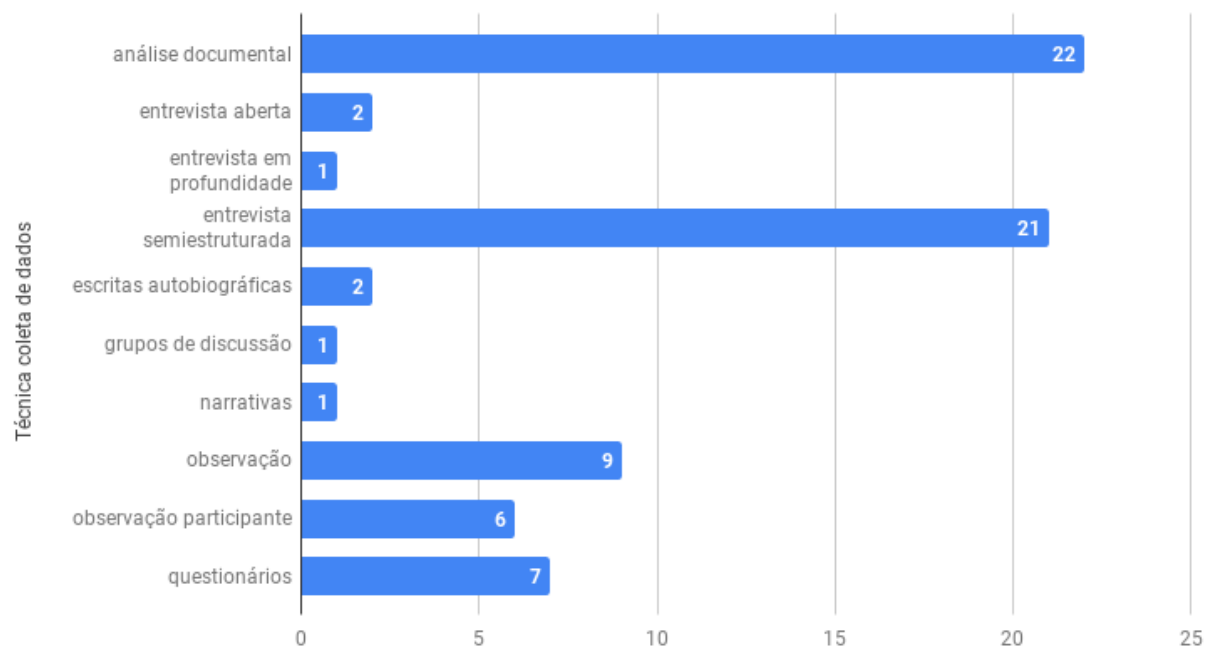
Sobre a metodologia, todas as abordagens foram qualitativas e não houve nenhuma quantitativa. O delineamento de pesquisa mais utilizado foi o estudo de caso (22), seguido da pesquisa bibliográfica (4), pesquisa-ação (2), estudo de campo (2), pesquisa participante (1) e pesquisa documental (1).

Gráfico 2: Delineamento das pesquisas



Fonte: dados da pesquisa

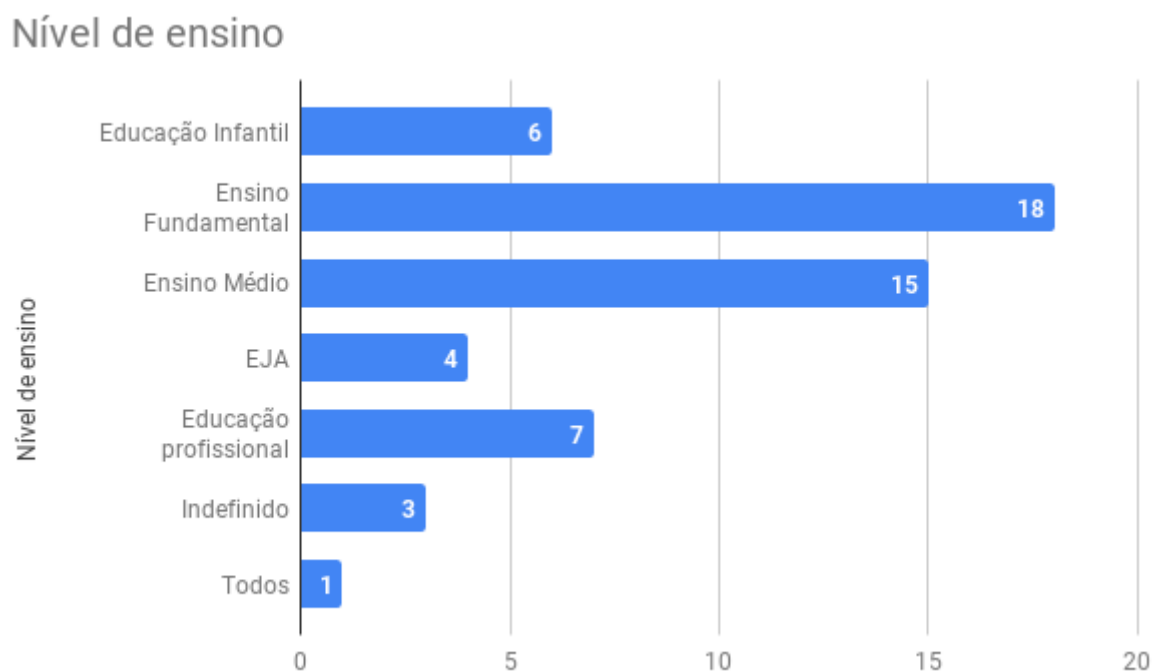
Os instrumentos de coleta de dados mais utilizados foram a análise documental (22), entrevista semiestruturada (21), observação direta/livre (9), questionários (7) e observação participante (6). Também foram usadas a entrevista aberta (2), escritas autobiográficas (2), entrevista em profundidade (1), grupos de discussão (1) e narrativas da pesquisadora (1).

Gráfico 3: Técnicas de coleta de dados**Técnicas de coleta de dados**

Fonte: dados da pesquisa

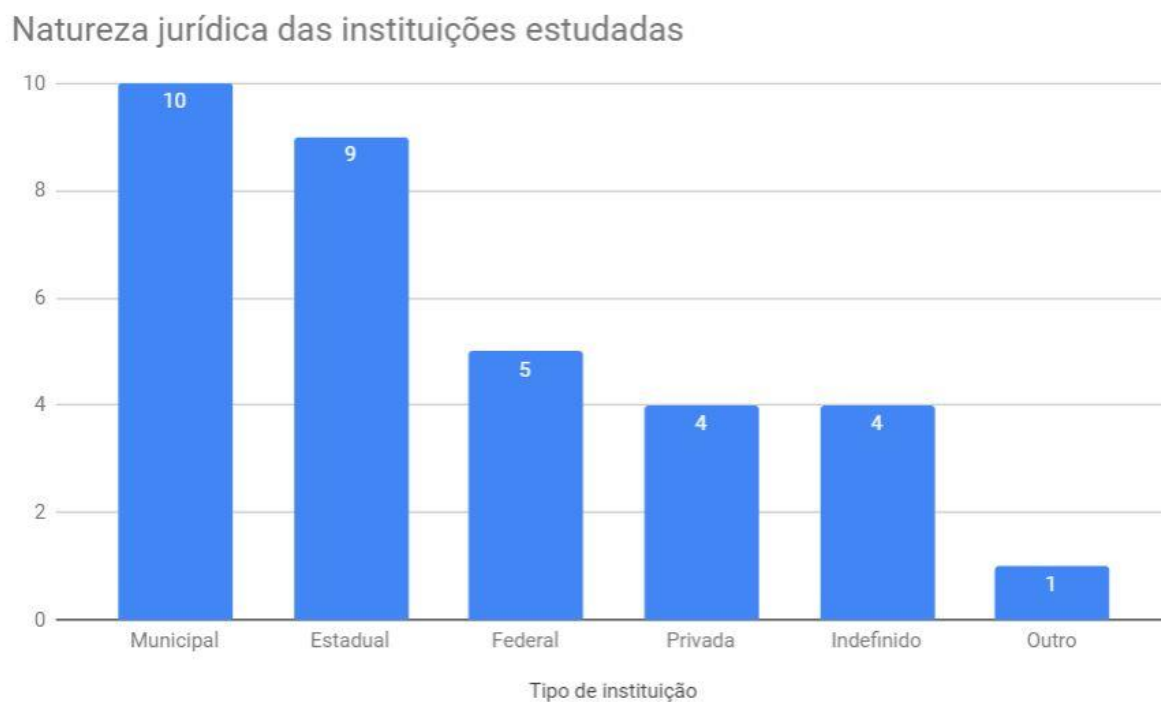
Dos níveis de ensino abordados nas pesquisas, o Ensino Fundamental (18) e o Ensino Médio foram os mais estudados. Três pesquisas bibliográficas tratavam da educação básica como um todo (exposto no gráfico como “indefinido”) e uma abordou todos os níveis de ensino. Em todos os trabalhos que trataram da educação profissional, ela era integrada ao ensino médio, na maioria dos casos em institutos federais.

Gráfico 4: Nível de ensino



Fonte: dados da pesquisa

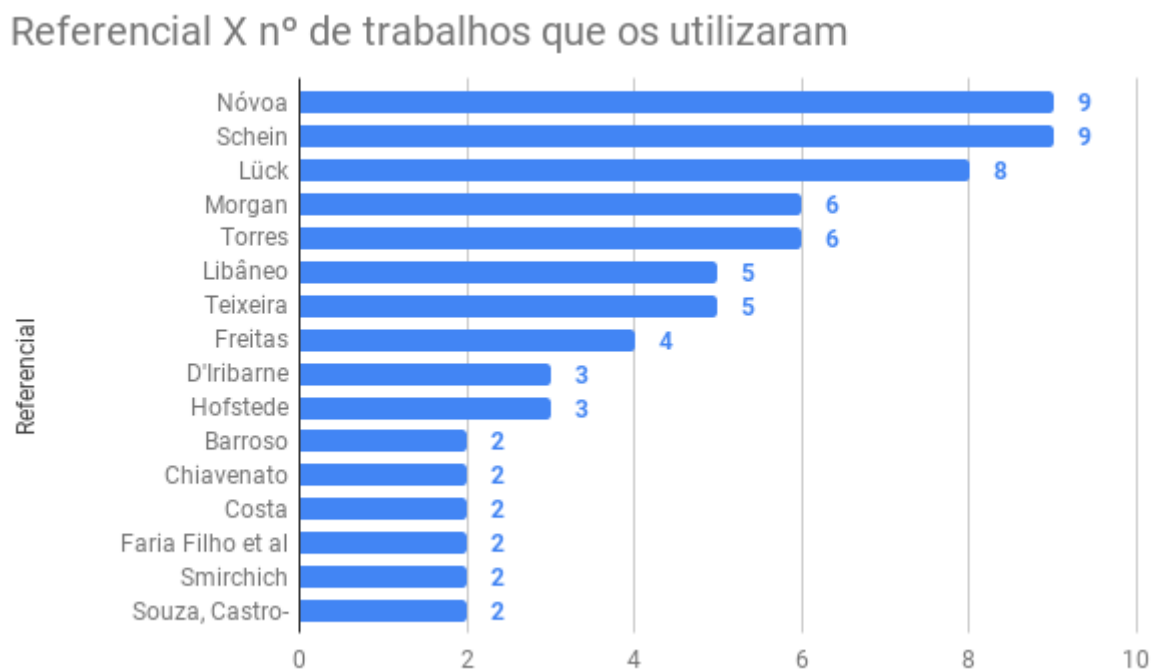
A natureza jurídica das instituições também foi observada, sendo que a maioria são públicas (24), das quais 10 municipais, 9 estaduais e 5 federais. Apenas 4 instituições privadas; 4 não foram definidas, referentes às pesquisas bibliográficas realizadas; e uma foi sobre a Escola Básica da Ponte, uma escola pública portuguesa.

Gráfico 5: Natureza jurídica das instituições estudadas

Fonte: dados da pesquisa

Os referenciais mais citados de forma geral, foram Nóvoa (1992a, 1992b, 1995a, 1995b), Schein (1985, 1992, 1996, 2001, 2009), Lück (2009, 2010a, 2010b), Morgan (2006), Torres (1997, 2000, 2003, 2005, 2007, 2008), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Teixeira (1999, 2000, 2002a, 2002b, 2007). Essas referências estão listadas no apêndice 3. O gráfico abaixo sintetiza os dados referentes aos referenciais teóricos utilizados, (só estão no gráfico os que foram usados em mais de uma pesquisa):

Gráfico 6: Referencial X nº de trabalhos que os utilizam



Fonte: Dados da pesquisa

4.6 Discussão da produção acadêmica brasileira sobre cultura organizacional em escolas de educação básica

Para a discussão das pesquisas analisadas, elas foram agrupadas segundo as formas de abordagem para com a cultura organizacional. Uma primeira categorização: desenvolveram o conceito de cultura organizacional ou não. Dos que não desenvolveram: como trabalharam a ideia de cultura organizacional (por meio de que construções e/ou desenvolvimentos teóricos). Dos trabalhos que desenvolveram o conceito: se foi tema central ou adjacente; e como o tema foi trabalhado. Ressaltamos que somente a citação e/ou definição do termo não foi considerado como um desenvolvimento. Além disso, houve trabalhos em que foi possível observar contornos teóricos do conceito, porém, por não o elaborar explicitamente, foram considerados como um não desenvolvimento; essas pesquisas geralmente tratavam a cultura organizacional como um termo para se referir, de forma genérica, à cultura da organização. Assim, para considerar um trabalho como desenvolvendo a ideia de cultura organizacional foi necessário abordá-la direta e explicitamente, sendo o tema central às análises ou indispensavelmente articulado para com elas.

Os trabalhos que desenvolveram o conceito de cultura organizacional como tema central foram: Resende (2006), Harmitt (2007), Viera (2007), Garcia (2008), Pereira (2010), Silva (2011), Rosa (2011), Braga (2012), Gomes (2013), Lopez (2017) Ruani (2017), Mello (2018), Tunice (2018) e Vieira (2019).

Vieira (2007), em sua pesquisa bibliográfica, apresentou diversas definições e abordagens sobre a cultura organizacional, com destaque para as da área da administração de empresas, uma vez que, em seus resultados, foram as mais utilizadas; ele destacou os autores mais referenciados em sua pesquisa: *Schein* (1992), *Hofstede* (1991), *Morgan* (2006), *Deal e Kennedy* (1982), *Handy* (1994), *Quinn* (1984), *Sethia e Von Glinow* (1985), do campo da administração de empresas, e *Brito* (1999)¹⁸⁵, *Sarmiento* (1994)¹⁸⁶, *Santos* (1994)¹⁸⁷, *Teixeira* (2002)¹⁸⁸, *Tollini* (2005)¹⁸⁹ e *Viñao Frago* (2000)¹⁹⁰ do campo da educação. Vieira (2007) não analisou ou desenvolveu criticamente o conceito de cultura organizacional, restringindo-se à descrição e apresentação dos resultados.

Resende (2006) analisou a implementação de políticas públicas por meio da análise da cultura organizacional da escola. Para isso, baseou-se em *Torres* (1997) e *Teixeira* (2000, 2002) para compreender a cultura organizacional como uma metáfora e nos elementos da cultura organizacional (ritos, crenças, tabus, heróis, entre outros) como explicados por *Freitas* (1989; 1991) e por *Nóvoa* (1995); tais elementos foram divididos pela zona de visibilidade e zona de invisibilidade (NÓVOA, 1995). Dessa forma, a autora analisou as percepções dos sujeitos da escola em relação à eleição para diretor, colegiado escolar, PPP, gestão democrática e às mudanças que vinham sendo implementadas. Investigando o contexto macro das políticas educacionais dos anos de 1990 de Minas Gerais e os elementos da cultura organizacional da escola, ela observou que as políticas públicas ressignificaram conceitos dos sujeitos e incidiram sobre a cultura organizacional, de forma que novos elementos foram formados nela. Além disso, percebeu lacunas nas compreensões dos sujeitos em relação aos mecanismos implementados, de modo que ressaltou a necessidade de clareza e de articulação dos fatores exógenos e endógenos na organização escolar e na construção de sua identidade.

¹⁸⁵ BRITO, R. L. G. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, M. **O trabalho docente**. São Paulo: Pioneira, 1999.

¹⁸⁶ SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Editora Porto, 1994.

¹⁸⁷ SANTOS, N. M. B. F. Uma proposta para diagnosticar a cultura organizacional das Instituições de Ensino Superior. **Revista Universidade**. São Paulo, v.1 (2), p. 89- 101, 1994.

¹⁸⁸ TEIXEIRA, L.H.G. **Cultura Organizacional e projeto de Mudança em Escolas Públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

¹⁸⁹ TOLLINI, I. M. A gestão do multiculturalismo nas organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**. Rio de Janeiro, v.21, n.1/2, jan./dez., 2005

¹⁹⁰ VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Harmitt (2007) compreendeu a cultura organizacional em relação à construção de identidade e das mudanças da organização. Após trabalhar a definição do conceito com *Schein* (1996), *Teixeira* (2002) e *Erickson* (1987), o autor o utilizou para embasar as ideias de metáforas organizacionais de *Morgan* (2006) e posteriormente de *Costa* (1996), pois este último se refere especificamente à escola. Baseado nas observações e das falas dos entrevistados, o autor compreendeu que haveria três imagens que se encaixariam para descrever a escola investigada: anarquia, “ficção” e empresa. A primeira em função da “desarticulação entre os grupos que mantêm identidades próprias” (HARMITT, 2007, p. 99) e por processos de tomada de decisão desordenados, imprevisíveis e improvisados. A escola como “ficção” estaria relacionada à compreensão de que os sujeitos estariam cumprindo papéis, isto é, seguindo roteiros que pré-determinariam seus comportamentos e reações, de forma que os professores seriam “meros atores num palco, gerando um espetáculo que não visa nem o interesse do grupo, nem o projeto pedagógico coletivo, mas sim, cumprir com o projeto estabelecido pelo patrocinador, produtor diretor” (p. 106). A imagem de empresa foi observada pelo elemento da cultura organizacional que o autor identificou como a uniformização de processos, tal qual os princípios da administração científica. Por fim o autor também analisou a imagem da escola como democracia, entretanto, afirmou que tal imagem não se sustentava na escola investigada. Percebendo uma inércia em relação às mudanças ensejadas na escola e uma atitude apática dos professores, o autor afirmou a necessidade de construção de identidade da escola, de modo que “Paredes do neoliberalismo foram erigidas em torno da escola, e hoje ela encontra-se perdida em sua própria inércia e falta de identidade” (p. 135).

Garcia (2008) usou como referência para a cultura organizacional as construções teóricas de *Schein* (1997; 2001). A autora complementou o conceito de cultura organizacional com as construções dos autores do campo da educação como *Nóvoa* (1995), *Torres* (2000; 2005) e *Teixeira* (2002; 2007). Garcia (2008) entendeu que, por meio de processos reflexivos na elaboração e execução do PPP, foi possível depreender que a cultura organizacional é eixo importante para a construção da autonomia da escola e de seus profissionais; isto é, com base na análise da cultura organizacional da escola, foi possível compreender e explicitar processos nos quais os profissionais colocavam sua autonomia em prática, por exemplo, em momentos em que recontextualizavam as orientações da secretaria de educação para enquadrá-las dentro do proposto do PPP da escola; ou quando, por meio da reflexão e diálogo, produziam-se novas aprendizagens. A tese de Garcia (2008), adotou uma conceitualização de cultura organizacional tanto do campo da administração quanto da educação, de modo que demonstrou uma aplicação educacional do tema na escola. As conclusões de sua tese convergem com as compreensões de

Silva Jr. (2015, p. 58), de que “Estudar efetivamente a cultura de uma escola significa avaliar seus esforços em busca da construção de sua identidade”.

Pereira (2010), Silva (2011) e Rosa (2011) foram orientados por Eda Lucas Castro de Souza e tiveram abordagens de mesmo referencial. Basearam-se em *D'Iribarne*, que destaca a influência da cultura nacional sobre a cultura organizacional e, conseqüentemente, na gestão e nas práticas dos sujeitos. Dessa forma, as três pesquisas realizaram estudos de caso com entrevistas semiestruturadas para compreender as práticas e percepções dos atores sociais e análises documentais para entender o percurso histórico da organização estudada. Além disso, trabalharam a cultura brasileira por meio de seus traços marcantes, com destaque para as elaborações de *Roberto DaMatta*, *Sérgio Buarque de Holanda* e *Fernando Claudio Prestes Motta*. Pereira (2010) tratou da cultura organizacional com vistas ao processo de mudança do CEFET-Pará para IFPA. Este autor enfatizou “descrever as dinâmicas das organizações, suas práticas de gestão e a relação entre a cultura nacional com a gestão dessas organizações” (PEREIRA, 2010, p.26). Em sua análise, categorizou os dados pelos aspectos da cultura brasileira e identificou pontos facilitadores e dificultadores do processo de mudança que ocorria na instituição. Silva (2011) estudou nas percepções de gestoras do IFBA, as práticas de gestão entendidas como manifestações culturais. Sua investigação se baseou na categorização de *D'Iribarne* para análise organizacional e os traços da cultura brasileira foram discutidos pelas falas das gestoras. Assim, essa autora observou como a cultura nacional incide sobre a cultura organizacional, de forma que tal relação foi evidenciada pelas percepções e práticas das gestoras. Rosa (2011) realizou a mesma abordagem e procedimento de pesquisa que Silva (2011), porém com a diferença que foi no Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Sapucaia do Sul e sua referência principal para entender a cultura brasileira foi outra.

Braga (2012) realizou uma pesquisa bibliográfica aprofundando-se nas teorias de autores da Escola de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer, Marcuse e, especialmente, Habermas. Numa compreensão convergente ao nosso referencial teórico, enxergou a organização escolar como uma unidade social e como uma forma de organizar o trabalho pedagógico. Para o autor, seria da relação dialética entre a interação social e a integração sistêmica, isto é, dos elementos instituídos da cultura escolar (no sentido da instituição histórica dos modos de organização da escola) e dos elementos instituintes da realidade e prática escolar, que se entendeu a cultura organizacional da escola. Assim, advogando a mudança da racionalidade cognitiva-instrumental pela comunicativa, o autor entendeu que “o espaço escolar é por excelência o espaço das ações orientadas ao entendimento” (p.83). Tal mudança de

paradigma se daria, na escola, por uma cultura organizacional escolar pautada pela racionalidade comunicativa.

Gomes (2013) realizou uma pesquisa participante em duas escolas estaduais de Alagoas, investigando os processos de gestão democrática nelas e o quanto a cultura organizacional determinava o êxito das ações educativas e administrativas. Compreendendo o percurso histórico da democracia no Brasil, da ideia de gestão democrática e da formação política do estado de Alagoas, a autora abordou a cultura organizacional como um fator determinante do trabalho escolar. Fundamentando-se principalmente em *Lück* (2009), os entraves à gestão democrática e ao trabalho adequado das escolas seriam referentes à cultura organizacional; esta entendida como uma personalidade construída coletivamente, uma atmosfera que envolve e influencia os sujeitos e as práticas. Pôde-se observar que a cultura organizacional seria, na concepção de Gomes (2013), um fator indutor e determinante da qualidade na escola, de modo que deve ser forte e coesa, no sentido de que seus membros devem compartilhar de uma identidade e valores comuns; e esta seria uma função do diretor/gestor.

Ruani (2017) investigou a cultura e clima organizacional de uma escola estadual que alcançou boas notas no ENEM e identificou os elementos que formam a cultura organizacional da escola e características de uma escola eficaz. A cultura organizacional foi tratada como uma ferramenta da gestão, de forma a induzir excelência de resultados na escola, pois pode determinar comportamentos, modos de pensar e valores individuais e coletivos; também a compreendeu como uma identidade própria da escola. Sua análise foi pautada pela identificação de elementos da cultura organizacional – como mitos, símbolos, rituais, entre outros – delineados por seu referencial teórico. Buscou-se categorizar a cultura da escola no sentido de ela ser “forte” ou “fraca” e “aberta” ou “fechada”, além de analisar a presença de características de uma escola eficaz.

Lopes (2017) estudou duas escolas estaduais e analisou condições que favorecessem a construção de uma cultura organizacional pautada por uma formação democrática, de forma a contrapor os influxos do neoprodutivismo. A cultura organizacional foi considerada como uma metáfora, no sentido de que a cultura seria algo que a escola é. Sua análise se fundamentou na construção de Nóvoa (1995) das zonas de (in) visibilidade da cultura da escola. Analisando as manifestações da cultura organizacional, a autora focalizou as dinâmicas entre o instituído e o instituinte, de forma que observou como os sujeitos compreendiam a formação cidadã democrática, como ela é praticada e desenvolvida nas escolas e relacionou com o ambiente externo, tal qual a relação com as famílias e políticas públicas.

Mello (2018) abordou a cultura organizacional no sentido das formas de organização e ensino sedimentados pela tradição escolar. Seu eixo de análise centrou-se na materialidade da cultura escolar – corporificada nos espaços, tempos e modos de aprender e ensinar da escola – com vistas às possibilidades inovadoras que podem surgir a partir de outras formas de organização e ensino. A autora não deixou claro quais suas referências para sua construção teórica sobre a cultura organizacional.

Tunice (2018) investigou como mudanças administrativas ocorridas numa escola afetavam o clima e cultura organizacional. Segundo o autor, o clima seria componente e resultado da cultura, de forma que seu estudo permite melhor compreensão das condições, relações e ambiente de trabalho. A cultura organizacional se referiu aos significados, modos de pensar, agir e valores partilhados, que expressam a identidade e singularidade da instituição. Segundo o autor, a compreensão desses dois conceitos permite uma reflexão coletiva sobre as práticas e desafios na escola, de forma a proporcionar condições para o aprendizado, construção de conhecimento e desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, abordou o tema com relação à forma de gestão e liderança praticada pela diretora. Analisando as percepções, relações, níveis de satisfação e motivação dos atores escolares antes e depois das mudanças, o autor observou que as novas formas de administração e liderança alteraram o clima e cultura organizacional da escola. Tais transformações oportunizaram maior abertura e participação por parte dos sujeitos da escola, contribuindo para mudanças nas práticas de trabalho e influenciando positivamente a motivação deles. Dentre suas considerações finais, destaca-se o entendimento do autor de que uma escola de qualidade e uma nova cultura escolar fundada sob valores de respeito, democracia e participação ativa podem ser construídas como consequência de “todas as lideranças primarem pelo diálogo, pelo equilíbrio e buscar manter as relações interpessoais de todos que estão inseridos no meio ambiente escolar” (p.77). Foi interessante observar que no início do trabalho, a compreensão era de que o clima organizacional era componente e subordinado à cultura organizacional, mas, ao final, observou-se um desenvolvimento de que ambos se constroem e se influenciam mutuamente.

Vieira (2019) analisou o papel do corpo diretivo de colégio da Companhia de Jesus no sentido da liderança inaciana. Compreendendo que a cultura organizacional com base em *Schein* (2009) e que o fundador de uma organização tem papel preponderante sobre seus valores, o tema foi abordado em relação à liderança praticada na escola, aos valores da Companhia de Jesus e aos ensinamentos de seu fundador, Inácio de Loyola. Assim, em seu estudo, a autora observou as percepções e as práticas dos sujeitos da pesquisa com vistas aos

valores e princípios da liderança inaciona, e como esses líderes contribuem na disseminação da cultura organizacional no colégio.

Os trabalhos que desenvolveram o conceito de cultura organizacional, mas o tema não foi central foram: Guedes (2011), Miranda (2012), Montemór (2013), Lopez (2015), Leão (2016), Baptista (2018), Carvalho (2019), Souza (2019).

Guedes (2011) investigou as concepções e práticas relativas à inclusão/exclusão dos professores de uma escola. Para isso, baseou-se numa visão meso analítica e de cultura organizacional de Nóvoa (1995); isto é, as questões relativas à inclusão/exclusão estariam relacionadas também à dimensão coletiva e organizacional da escola.

Montemór (2013) estudou a autoavaliação institucional em uma escola municipal, com vistas às mudanças que ocorreram na cultura organizacional, tendo a gestão democrática como norte. Partindo de uma perspectiva meso analítica, a autora entendeu a escola como uma organização que faz parte de uma cultura e de um sistema, mas que também constrói sua própria nas relações com o sistema e nas convivências dos sujeitos que lá existem. Nesse sentido, dentre as potencialidades da autoavaliação institucional, está que ela pode incidir sobre as relações entre o macro e o micro espaços. Assim, a pesquisadora fundamentou-se em *Nóvoa* (1999) e analisou os elementos das zonas de visibilidade e invisibilidade expressos nos relatórios das autoavaliações.

Miranda (2012) e Leão (2016) realizaram suas pesquisas na Universidade Federal de Juiz de Fora, construíram um plano de ação educacional e tiveram uma abordagem baseada na ideia de escolas eficazes. Miranda (2012) investigou práticas de gestão eficazes e fatores intraescolares para o bom desempenho de uma escola estadual no IDEB. A autora compreendeu a cultura organizacional como uma dimensão da gestão escolar e fator determinante para o sucesso. Entendeu-se que a cultura organizacional da escola expressa uma identidade singular que ela possui e que é construída por todos seus atores, com destaque para os gestores, que devem planejar, liderar e zelar pela constituição de uma desejada cultura. No caso estudado, observou-se uma cultura de excelência que seria uma das características responsáveis pelos resultados da escola. Leão (2016) pesquisou o uso dos resultados de avaliações externas, com vistas à compreensão e construção de uma cultura avaliativa na escola. Tal cultura seria expressa pela gestão e apropriação dos resultados, de forma a melhorar a qualidade de ensino na escola. A cultura organizacional foi entendida como um fenômeno determinante das práticas escolares e como uma dimensão da gestão escolar por meio da qual observam-se os valores e princípios dos sujeitos e que conduzem as práticas escolares. Entretanto, ao longo do trabalho, a expressão “cultura organizacional” também foi usada como um recurso linguístico para se

referir à cultura avaliativa e suas formas de organização, e como um sinônimo para cultura escolar, que foi utilizada de forma ambígua, referenciando-se tanto às formas historicamente instituídas da organização escolar quanto às construções e percepções sociais dos atores escolares.

Lopez (2015) buscou compreender as relações entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), identidade institucional e gestão participativa nos institutos federais. O conceito de cultura organizacional foi trabalhado como apoio à compreensão de identidade institucional e de mudanças organizacionais. A cultura organizacional estaria relacionada a um “contexto implícito e emergente, enquanto identidade é mais orientada para a linguagem, explícita e mais diretamente enfatizada” (p.80); e também à maneira como a organização funciona e enfrenta desafios e externalidades.

Baptista (2018) investigou o clima organizacional de uma escola municipal, focalizando os projetos realizados no contraturno. A cultura organizacional foi desenvolvida como um apoio à construção e compreensão teórica do clima organizacional, que foi o tema central da pesquisa. A cultura organizacional estaria relacionada à elementos subjetivos e implícitos – como princípios, normas, valores e crenças – que são construídos no ambiente escolar nas relações interpessoais e que é o que o representa a singularidade da instituição. A autora destacou a importância da compreensão do clima e cultura organizacional da escola, de forma a proporcionar reflexões e proposições de ações que melhorem a aprendizagem dos alunos, tal que os sujeitos da escola “devem objetivar saber o que todos os que convivem nesse espaço pensam da escola, para direcionar o grupo de modo a promover, por meio de ações conjuntas, a instauração de um clima positivo no espaço escolar” (p. 118).

Carvalho (2019) analisou a implantação de inovações curriculares numa escola particular sob a ótica da gestão. A cultura organizacional foi abordada no sentido da mudança organizacional e como realizá-la, uma vez que romper com o paradigma tradicional de ensino exige um movimento para com a cultura da escola. A autora entendeu que a cultura organizacional seria singular à organização, composta por uma dimensão objetiva e uma subjetiva e pode moldar comportamentos, de forma que ao mesmo tempo que possui uma natureza simbólica e difusa, também permite um senso de ordem e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e comprometimento à organização.

Souza (2019) investigou a gestão democrática numa escola confessional por meio de uma pesquisa documental. Compreendendo que é necessária uma mudança de paradigma da administração tradicional para a gestão democrática, a cultura organizacional foi abordada nesse sentido; isto é, romper com o modelo historicamente constituído de administração escolar

depende de uma mudança da cultura organizacional das escolas. Entretanto, ressalta-se que o autor por vezes se referiu ao termo como a cultura escolar (os modos de ser e organizar da escola já sedimentados no tempo) e por outras vezes como a cultura organizacional da escola, no sentido do conjunto e construção sociais da escola como unidade social.

Dos trabalhos que não desenvolveram o conceito de cultura organizacional, mas trabalharam a ideia de cultura organizacional (seja por meio de outras construções e/ou desenvolvimentos teóricos) foram: o artigo de Falsarella (2018), a tese de doutorado de Marques (2010) e Telles (2016) e as dissertações de Buss (2009), Sá (2009), Gulo (2010), Haas (2010), Araújo (2011), Fonseca (2017), Goes (2017).

O artigo de Falsarella (2018) foi uma pesquisa bibliográfica sobre a cultura da escola, de forma que trabalhou vários conceitos e autores relacionados ao tema, dentre os quais a cultura organizacional escolar que foi tomada como equivalente da cultura escolar de Barroso (2012) e complementado com o conceito de clima organizacional.

O doutorado de Marques (2010), com base no seu desenvolvimento sobre a escola como unidade de análise, o conceito de cultura organizacional foi sendo formulado subjacentemente a tais compreensões. Isto é, conceitualizando a escola como uma organização, a autora compreendeu-a como “portadora/construtora de uma cultura, no processo de formação e de desenvolvimento profissional de professores” (MARQUES, 2010, p. 30). Além disso, a autora desenvolveu a ideia dos registros de prática como elementos da cultura organizacional da escola. Embora os contornos do conceito puderam ser apreendidos, a autora não o desenvolveu diretamente e, portanto, foi considerado como um não desenvolvimento. A tese de Telles (2016) foi um estudo de caso, que, em busca de compreender o contexto organizacional e cultural da escola, apoiou-se nos conceitos de cultura escolar (*OLIVEIRA-FORMOSINHO*, 2007), cultura das práticas organizacionais (*PINAZZA*, 2014) e cultura de mudança (*FULLAN*, 2003).

Buss (2009) realizou um estudo de caso e tratou da cultura organizacional como uma categoria analítica relacionada à organização do ensino e do trabalho, dos recursos materiais e humanos, do planejamento e à gestão da qualidade, para compreender as representações sociais dos professores. Sá (2009) realizou uma análise cultural do contexto macro, da formação do Estado brasileiro, suas características patrimonialistas e das normativas e mecanismos de participação em prol da gestão democrática pós CF – 1988. Desse ponto, o autor estudou a cultura da escola agrotécnica federal (EAF) por um prisma meso analítico, isto é, compreendeu as influências de uma cultura e contexto macro sobre a EAF, observando suas práticas de gestão e como ocorria a participação dos sujeitos no contexto micro dos colegiados internos e de produção dos documentos da escola.

Gulo (2010), em sua pesquisa bibliográfica, baseou-se nas construções de “cultura na escola”, “cultura da escola” e “cultura escolar” de *Mafra* (2003) para realizar as análises dos trabalhos e compreender como o tema da educação sexual articulou-se com as práticas e dinâmicas organizacionais e culturais no espaço escolar. Haas (2010) estudou o trabalho de oito diretoras de escolas municipais e tratou da cultura organizacional ora como equivalente à cultura escolar (JULIA, 2001), ora para se referir à cultura da organização de uma forma geral; sua análise foi norteadada pelo tema da gestão democrática e do desenvolvimento profissional dos professores.

Araújo (2011), em seu estudo sobre a formação continuada no cotidiano dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendeu o cotidiano escolar como um espaço e tempos com possibilidades formativas, de forma que a cultura da escola poderia auxiliar na formação continuada dos professores e na produção de saberes docentes. Para estudar a cultura da escola, fundamentou-se nas definições de *Forquin* (1993) de cultura da escola e das formas de construção da cultura organizacional na escola de *Carvalho* (2006). Destaca-se que, embora tenha se utilizado de uma definição sobre o conceito de cultura organizacional, a autora tomou-o ora como um termo genérico para se referir à cultura da organização, ora como equivalente à definição de *Forquin* (1993).

Fonseca (2017) estudou a organização e o clima escolar de uma escola municipal voltada ao esporte, analisando como era conciliado a formação acadêmica e esportiva dos alunos frente as exigências da secretaria municipal de educação de eficácia escolar. Os contornos da cultura organizacional foram observados pelo desenvolvimento das ideias de identidade e clima organizacional e pela meso abordagem adotada pela autora, equacionando questões macro – relacionadas às políticas públicas e exigências externas – com aspectos micro de organização dos tempos e espaços da escola e das construções das relações na escola. Também se fundamentou em *Torres* (2008) para compreender as distintas formas de manifestação cultural (integradora, diferenciadora, fragmentadora); embora *Torres* (2008) aborde especificamente da cultura organizacional escolar, Fonseca (2017) tratou o termo de forma genérica e não como um conceito.

Goes (2017) investigou a implementação do curso técnico de nível médio em informática no Centro Integrado do Baixo Tocantins (CIEBT). Entendendo o ensino integrado (entre ensino médio e técnico) por uma perspectiva marxista de formação omnilateral do aluno, a cultura organizacional foi usada mais como um termo e para se referir à cultura da escola e à cultura de organização escolar em torno de um projeto de ensino integrado. Com vistas ao prescrito e ao materializado na implementação do curso, o termo também se relacionou à

ausência de participação dos sujeitos, que levou à uma cultura organizacional que favoreceu um ensino fragmentado; e à formação continuada dos professores, no sentido que o processo de implementação não tematizou a nova cultura de integração do ensino a ser desenvolvida, de modo que foi percebido que os professores possuíam concepções de um ensino profissionalizante voltado ao mercado.

Das 32 pesquisas analisadas, 22 trabalharam o conceito de cultura organizacional de forma central ou adjacente. Desses trabalhos, o conceito foi desenvolvido com relação aos seguintes tópicos:

Quadro 7: tópico de pesquisa em relação à cultura organizacional

Tópico	Frequência	Pesquisas
Gestão escolar	8	(MIRANDA, 2012; GOMES 2013; LOPEZ, 2015; LEÃO, 2016; RUANI, 2017; BAPTISTA, 2018; CARVALHO, 2019; SOUZA, 2019)
Processos de mudança	6	(RESENDE, 2006; HARMITT, 2007; PEREIRA, 2010; LOPEZ, 2015; TUNICE, 2018; CARVALHO, 2019)
Desempenho escolar	4	(MIRANDA, 2012; GOMES, 2013; LEÃO, 2016; RUANI, 2017)
Gestão democrática	4	(RESENDE, 2006; GOMES 2013; LOPES, 2017; SOUZA, 2019)
Identidade escolar/organizacional/institucional	3	(RESENDE, 2006; LOPEZ, 2015; CARVALHO, 2019)
Avaliação externa	3	(MIRANDA, 2012; LEÃO, 2016; RUANI, 2017)
Clima organizacional	3	(RUANI, 2017; TUNICE, 2018; BAPTISTA, 2018)
Políticas públicas	3	(RESENDE, 2006; GARCIA, 2008; LOPES, 2017)
Mudança de paradigma/contraponto ao avanço do neoliberalismo	2	(BRAGA, 2012; LOPES, 2017)
Autonomia escolar	2	(GARCIA, 2008; MONTEMÓR, 2013)
Processos reflexivos	2	(GARCIA, 2008; GUEDES, 2011)
Práticas sociais	2	(ROSA, 2011; SILVA, 2011)
Liderança	2	(TUNICE, 2018; VIERA, 2019)
Espaços, tempos e modos de aprendizagem	1	(MELLO, 2018)
Relações de gênero	1	(SILVA, 2011)
Projeto político pedagógico	1	(GARCIA, 2008)
Imagens organizacionais	1	(HARMITT, 2007)
Bibliográfico; descritivo	1	(VIEIRA, 2007)
Avaliação institucional	1	(MONTEMÓR, 2013)
Processos de inclusão/exclusão	1	(GUEDES, 2011)
Inovação escolar	1	(CARVALHO, 2019)
Relações hierárquicas	1	(PEREIRA, 2010)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se no Quadro 7 que a cultura organizacional apareceu relacionada a uma diversidade de tópicos nas 22 pesquisas que desenvolveram o conceito. Os mais frequentemente relacionados foram gestão escolar e processos de mudança. A cultura organizacional foi desenvolvida em relação à gestão escolar tanto como um elemento da gestão que deve ser administrado (MIRANDA, 2012; GOMES, 2013; LEÃO, 2016; RUANI, 2017; CARVALHO, 2019), quanto como um aspecto da escola que deve ser investigado – e tal tarefa caberia à gestão escolar – para melhor compreender suas dinâmicas (LOPEZ, 2015; BAPTISTA, 2018; CARVALHO, 2019; SOUZA, 2019). O tópico sobre processos de mudanças abordou a investigação da cultura organizacional em relação à implementação e recontextualização de políticas públicas (RESENDE, 2006), elementos e/ou aspectos que facilitam ou dificultam mudanças na escola (HARMITT, 2007; PEREIRA, 2010), o antes e o depois da cultura organizacional num processo de mudanças administrativas (LOPEZ, 2015; TUNICE, 2018), identidade institucional (LOPEZ, 2015) e implementação de mudanças e inovação curriculares (CARVALHO, 2019). Observa-se, também, que em terceiro lugar, a cultura organizacional relacionou-se à gestão democrática (RESENDE, 2006; GOMES 2013; LOPES, 2017; SOUZA, 2019) e ao desempenho escolar (MIRANDA, 2012; GOMES, 2013; LEÃO, 2016; RUANI, 2017), sendo este último, na maioria das vezes, relacionado com o tópico das avaliações externas (MIRANDA, 2012; LEÃO, 2016; RUANI, 2017).

Destacamos ainda três pesquisas que relacionaram o estudo da cultura organizacional com políticas públicas, analisando como a escola e seus sujeitos se apropriam delas e seus efeitos sobre a cultura organizacional (RESENDE, 2006; GARCIA, 2008; LOPES, 2017); as duas pesquisas que analisaram o contexto político e social que é coordenado por uma lógica neoliberal que influencia a educação, de forma que o estudo da cultura organizacional pode oportunizar a construção de uma resistência a tais influxos (BRAGA, 2012; LOPES, 2017); e os estudos de Garcia (2008) e Montemór (2013) que entenderam que a cultura organizacional pode auxiliar na construção da autonomia escolar.

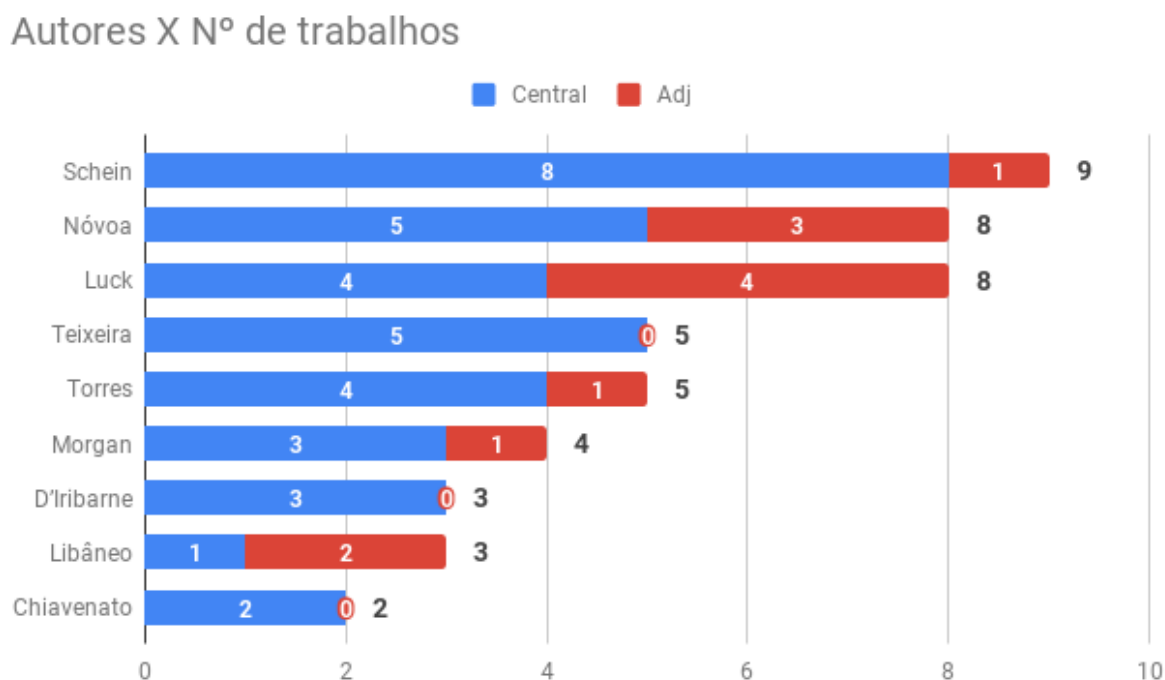
Entende-se que a relação da cultura organizacional com a gestão é coerente no sentido de que, seja como elemento ou como algo a ser investigado, tal tarefa de análise ou administração do conjunto escolar seria função da direção e coordenação da escola. Além disso, como vimos ao longo do referencial teórico, a área de origem e uso da cultura organizacional é a administração. A relação com os processos de mudanças também se liga com a gestão e com a administração de empresas, uma vez que parte da popularização do conceito se deu por suas possibilidades de viabilizar transformações e renovações nas empresas e prover o alinhamento e estabilidade necessários para o sucesso da condução, implementação e consolidação das

mudanças. A ideia da cultura organizacional como um fator indutor de excelência também se mostrou presente nas pesquisas que a relacionaram com o desempenho escolar.

Observamos que a maioria dessas pesquisas buscou analisar a cultura organizacional para melhor compreender as dinâmicas, funcionamento e relações na escola, com vistas à um outro tópico principal (no caso das pesquisas categorizadas como adjacentes) ou secundário (no caso dos trabalhos categorizados como central). Percebe-se que o estudo da cultura organizacional funcionou como um instrumento analítico para se permitir e facilitar investigações sobre outros temas por um prisma que enfatizou as possibilidades e momentos de reprodução e produção de contextos normativos e práticos; isto é, evidenciou-se que os sujeitos possuem uma autonomia que os permite (re) construir a cultura organizacional da escola e que eles já o fazem de forma inconsciente, mas que, com esses estudos realizados, oportuniza-se essa tomada de consciência.

Dos 22 trabalhos destacados, os que tinham o conceito como aspecto central, utilizaram principalmente os autores: Schein (8), Nóvoa (5), Teixeira (5), Torres (4), Lück (4), Morgan (3) e D'Iribarne (3). Das que tinham o conceito como aspecto adjacente, utilizaram principalmente: Lück (4) e Nóvoa (3), entre outros. Segue o gráfico referente (apenas autores que foram usados em mais de um trabalho):

Gráfico 7: Autores X N° de trabalhos



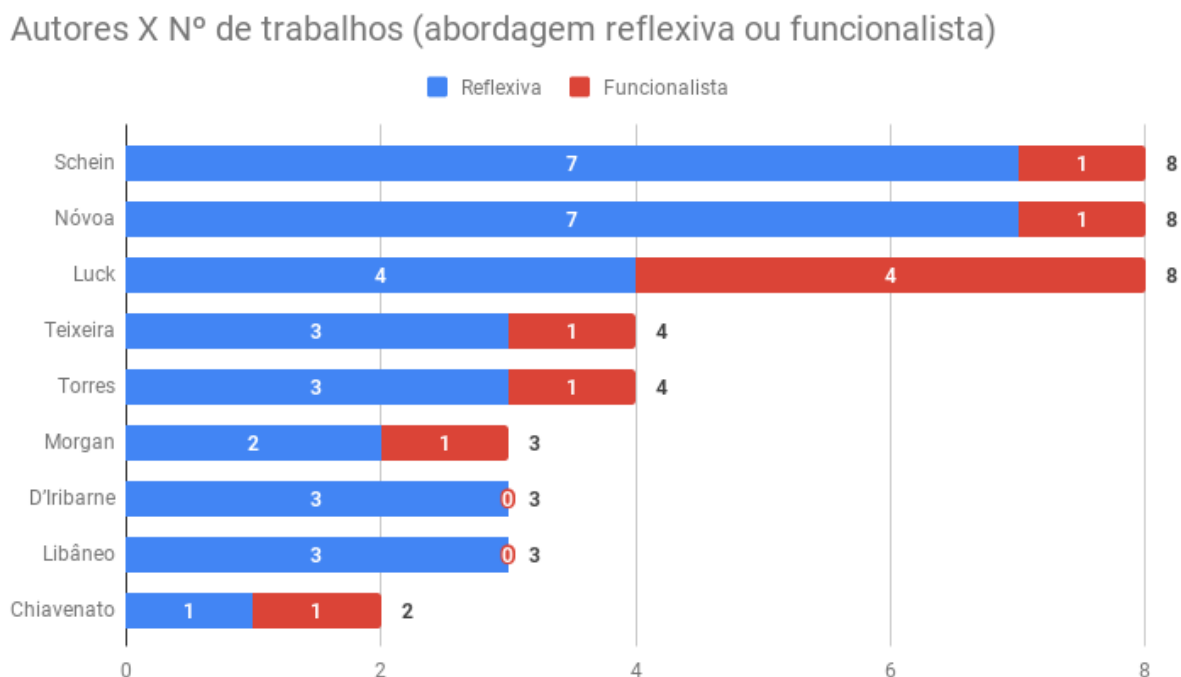
Fonte: dados da pesquisa.

Podemos categorizar as pesquisas que desenvolveram o conceito de cultura organizacional de acordo com suas abordagens para com o tema, dividindo-as em funcionalista ou reflexiva. Entendemos que numa perspectiva reflexiva a cultura organizacional foi tratada como objeto de investigação em si, em um sentido de compreensão dela própria; e que numa abordagem funcionalista, o conceito foi tido como uma variável que a organização tem, como um elemento da gestão, ou como um fator sobredeterminante do trabalho ou como fator indutor de excelência. Foi observado que a maioria (16 de 22) trabalhou o conceito de forma reflexiva, enquanto cinco tiveram um teor funcionalista; a pesquisa bibliográfica de Vieira (2007) não se encaixou em nenhuma das duas compreensões. As referências dos trabalhos de cariz reflexivo seguem a tendência do gráfico acima, porém com uma diminuição do uso de Lück.

As cinco pesquisas que abordaram a cultura organizacional num viés funcionalista, foram as dissertações de Gomes (2013), Ruani (2017) e Carvalho (2019) e as dissertações profissionais de Miranda (2012), Leão (2016). Três se basearam principalmente em Lück (2009; 2010) – Gomes (2013), Miranda (2012) e Leão (2016) –, Carvalho (2019) se fundamentou em Bowditch, Bueno e Stewart (2008); e Ruani (2017) que trabalhou com diversos autores além de Lück. Observamos que tanto Miranda (2012) quanto Leão (2016) foram pesquisas do Programa

de Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF e incluíam um plano de ação. Abaixo está o gráfico da relação entre os autores utilizados e a abordagem do trabalho:

Gráfico 8: Autores X N° de trabalhos (abordagem reflexiva ou funcionalista)



Fonte: dados da pesquisa.

Dos dados acima, podemos observar que, quando a cultura organizacional é tema central do trabalho, os principais referenciais são Schein, Nóvoa, Teixeira, Torres e Lück; porém quando o tema é adjacente, o destaque é de Lück e Nóvoa. De forma semelhante, quando o trabalho possui uma abordagem reflexiva para com a cultura organizacional, os principais autores usados são Schein, Nóvoa e Lück, ao tempo que, quando possui caráter funcionalista, Lück é a referência predominante. Podemos inferir que a relevância de Lück está em sua abordagem para com a cultura organizacional, que traz o conceito já contextualizado para a escola e realidade brasileira, além de uma apresentação e explicação do tema mais direta e palpável (três trabalhos que a usaram tinham o mesmo quadro explicativo sobre a cultura organizacional). Nesse sentido da clareza e compreensibilidade, também podemos considerar Nóvoa, pois suas construções e esquematizações sobre as zonas de (in) visibilidade da cultura organizacional e suas formas de manifestações aparecerem em quatro trabalhos. Entende-se que Schein, Teixeira, Torres e Nóvoa também, possuem uma abordagem de caráter mais heurístico, no sentido de que seus desenvolvimentos teóricos buscam compreender a própria cultura

organizacional; e por isso foram mais usados quando o tema era central e/ou com uma abordagem reflexiva, ao tempo que Lück se destacou quando o tema era adjacente e/ou de cariz funcionalista (a abordagem desta autora também se encaixa no sentido funcionalista, pois ela entende a cultura organizacional como um elemento da gestão escolar). Destaca-se que os entendimentos de Schein podem se enquadrar em ambas as abordagens.

Sobre os trabalhos que não desenvolveram o conceito de cultura organizacional, pôde-se observar que o termo foi relacionado principalmente à cultura escolar, clima organizacional, práticas cotidianas e formas de organização do trabalho na escola. Na maioria desses trabalhos, o termo foi tomado como equivalente à cultura escolar e/ou cultura da escola. Duas pesquisas (MARQUES, 2010; ARAÚJO, 2011), ressaltando a relevância da dimensão coletiva no desenvolvimento profissional dos docentes, relacionaram a cultura organizacional da escola com a formação continuada. Por vezes os trabalhos usavam o termo de forma genérica ou como um recurso linguístico. Além disso, a ideia de cultura organizacional se mostrou relevante à abordagem meso analítica, pois seus contornos se desenvolviam de forma incipiente mesmo nos trabalhos que não abordaram o conceito, mas que adotaram esta perspectiva. Assim, observamos que o conceito de cultura organizacional poderia ser de uso para essas pesquisas sem prejuízo de suas análises, no sentido de agregar e explorar ideias e relações relevantes aos temas e abordagens dessas pesquisas.

Por fim, das pesquisas analisadas, destacamos os trabalhos de Garcia (2008), Marques (2010) e Braga (2012) pela aproximação em relação às nossas compreensões e desenvolvimentos teóricos. Braga (2012), baseando-se em pensadores da Escola de Frankfurt, particularmente Habermas, dissertou sobre a relevância de uma cultura organizacional escolar pautada na racionalidade comunicativa. Garcia (2008) e Marques (2010) utilizaram o conceito de cultura organizacional com vistas ao desenvolvimento profissional e organizacional da escola por meio de processos reflexivos. Garcia (2008) considerou a cultura organizacional pela construção e execução do PPP, de forma que se possibilitou a reflexão sobre as decisões e práticas dos profissionais e da escola, evidenciando a autonomia que possuíam e as possibilidades que tal consciência permitia emergir. Marques (2010), embora não tenha desenvolvido explicitamente o conceito, abordou a cultura organizacional considerando a escola como uma organização e buscando compreender o caminho da institucionalização de uma prática individual pelo coletivo; tal prática referia-se à produção de documentação pedagógica. Ambas as autoras relacionaram a cultura organizacional às práticas de reflexão pelos profissionais da escola individual e coletivamente, num entendimento sobre o tema convergente ao nosso. Isto é, a cultura organizacional foi abordada dialeticamente, construindo

e sendo construída pela elaboração e execução do PPP no caso de Garcia (2008); e, com Marques (2010), auxiliando na institucionalização do registro de práticas e produção de documentação pedagógica, ao mesmo tempo que tais práticas foram consideradas como elementos constitutivos e construtores da cultura organizacional. As abordagens das autoras para com a cultura organizacional foram postas em prática no sentido de um conceito mediador para as reflexões individuais e coletivas e para a compreensão da autonomia dos profissionais e das possibilidades que tal consciência permite emergirem.

Observamos que a produção acadêmica brasileira do campo da educação sobre o tema da cultura organizacional, de 2006 a julho de 2020, enfocou principalmente a melhor compreensão sobre as dinâmicas organizacionais da escola. Em geral, as metodologias mais recorrentes estão alinhadas com as propostas de estudo e o tema da cultura organizacional, no sentido de que os estudos de caso – abordagem metodológica predominante, utilizando-se principalmente de entrevistas e análises documentais – analisaram as percepções dos sujeitos e/ou as práticas realizadas, identificando divergências e congruências entre um plano de orientações para a ação organizacional (LIMA, 1998) e as ações efetivamente realizadas; isto é, observaram orientações internas e externas, formais e informais para o trabalho escolar, políticas públicas e entendimentos coletivos entre os sujeitos, em relação aos seus comportamentos e percepções. Embora o conceito de cultura organizacional venha do campo da administração de empresas onde uma abordagem funcionalista é predominante, na educação o conceito vem sendo mais utilizado num sentido reflexivo, para se apreender e compreender as dinâmicas escolares. As referências mais usadas quando o tema era central no trabalho – Schein (do campo das teorias organizacionais), Nóvoa e Teixeira (ambos da educação) – têm uma abordagem para com a cultura organizacional que enfatiza a investigação dela em si, de forma a melhor compreender as dinâmicas, relações e organizações escolares.

Algumas pesquisas também utilizaram o conceito de cultura organizacional como uma variável que a organização tem, no sentido de um elemento da gestão escolar que permitiria uma melhor administração da escola e desempenho dos professores e estudantes; por tal entendimento, a cultura organizacional deveria ser moldada para atender as demandas e expectativas de melhores resultados medidos por provas e índices standardizados; tais pesquisas utilizaram principalmente Lück como referencial, uma autora brasileira do campo da gestão escolar. O conceito também foi apoio para diversas análises, como as relacionadas à processos de inclusão/exclusão, autoavaliação institucional e mudanças organizacionais.

Entendemos, assim, que a cultura organizacional tem sido estudada e tem potencial para investigações voltadas às dinâmicas organizacionais das escolas; e, mais que isso, para auxiliar

na construção de autonomia escolar e de processos reflexivos nos sujeitos, de forma a permitir maior consciência de suas práticas e da própria cultura que as permeiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscamos compreender como se configura a produção acadêmica sobre cultura organizacional no Brasil, analisando as compreensões e abordagens do tema na produção acadêmica brasileira. Na pesquisa bibliográfica desenvolvida, foram mapeados o conjunto de pesquisas sobre esse tema de 2006 a julho de 2020, sistematizando seus referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e conclusões, além de analisar as matrizes teóricas referentes à cultura organizacional dos estudos.

O percurso de desenvolvimento desta dissertação representou um longo aprendizado sobre o campo da educação, em especial a administração educacional. Além disso, tivemos a oportunidade de desenvolver nossas considerações sobre a cultura organizacional em contexto educativo. Desde abordagens do campo da administração até desenvolvimentos críticos e pedagógicos sobre o tema, foi possível compreender a relevância da cultura organizacional para a escola e como a produção acadêmica brasileira a entende. Dessa forma, nestas considerações finais, buscamos explorar a nossa questão de pesquisa com base nos desenvolvimentos teóricos e nas análises e discussões sobre os resultados, isto é, como se configura a produção acadêmica sobre cultura organizacional nas escolas de educação básica no Brasil?

Como ponto de partida para a pesquisa entendemos ser necessário estudar o conceito de cultura organizacional desde seu campo de origem e de uso, de modo que nos aprofundamos nas Teorias Gerais da Administração. Vimos como Taylor e Fayol nortearam a administração de empresas pelo *one best way* e que tal orientação, baseada numa racionalidade técnico-científica que desconsidera o que não pode medir, foi se desenvolvendo ao longo do século XX e se mantém presente até os dias de hoje. De tais fundamentos, a administração educacional se formou, tanto no contexto anglo-saxônico quanto brasileiro, destacando os princípios administrativos de Fayol e buscando relações e ações que pudessem trazer maior previsibilidade e ordem no empreendimento da educação escolar. Com o progressivo avançar nas ciências humanas e sociais, observou-se uma maior pluralidade teórica e metodológica no campo. Sobre o contexto brasileiro, importa observar que até por volta da década de 1980 eram esparsos os trabalhos sobre o tema – assim como programas de pós-graduação em geral –, de forma que a produção acadêmica da administração escolar se consolidou no compromisso político contrário a ditadura militar e de luta pela democracia, além de desvencilhar-se do termo administração para assumir-se como gestão. Entendemos o caráter ideológico dos princípios norteadores da administração, que determinam uma única e melhor forma de se tomar decisões e de considerar

as organizações humanas. Entretanto, vimos também que podemos pensar e referenciar a administração das escolas desde a pedagogia.

A ideia da escola como organização é pouco problematizada, de forma que sua realidade, funcionamento e organização são pressupostas e subentendidas. Desse modo, buscamos compreender a ideia da escola como organização, baseados em autores da área da educação. De início, entendemos a importância de uma meso abordagem que permita enxergar a escola como locus de produção e reprodução normativa (LIMA, 1998), de forma que o próprio cotidiano do trabalho escolar atua como uma mediação e organização em ação (LIMA, 2008), equacionando os diversos níveis de análise da educação. Além disso, por seu desenvolvimento e instituição histórica, observamos que a organização escolar não é só uma realidade, uma unidade social com sujeitos agrupados em torno de algum objetivo, mas é também uma forma de se organizar e ordenar o ensino, isto é, da necessidade de mais educação para cada vez mais pessoas, dada a escassez de insumos, estruturou-se uma maneira, uma organização, de multiplicar os esforços e de racionalizar os recursos. Logo, compreendemos a administração escolar como um ato essencialmente pedagógico, uma vez que sua necessidade advém das formas de se organizar atividades educativas. Assim, compreendemos a escola como uma unidade social e como um modo de organização que é formalmente regulada estrutural e normativamente, mas que possui uma autonomia relativa a tais constrangimentos que permite certa liberdade de ação aos seus sujeitos. Ademais, ressaltamos, com Silva Jr (2015), a necessidade de se pensar a escola não só como uma organização, mas projetivamente como uma instituição. Então, a escola como organização corporifica e mediatiza a relação entre os meios de realização de determinada pedagogia e seus fins.

Para nos contextualizar e nortear nosso pensamento sobre a educação, estudamos como os influxos neoliberais a afetam e como podemos projetar pedagogicamente a escola. Das relações entre educação e formação de mão-de-obra e com as sucessivas crises do capitalismo, a escola se tornou causa e solução do desenvolvimento econômico e social de um país, de forma que, com a hegemonia do neoliberalismo, a lógica do mercado adentrou a educação, além de diversas esferas da vida. Com destaque para os conceitos de performatividade e gerencialismo (BALL, 2005) e de confluência perversa (DAGNINO, 2004), compreendemos como estruturas de regulação e organização do sistema escolar mediatizaram a entrada do ideário neoliberal nas escolas e seus sujeitos. Entendendo que tal lógica não é compatível com a educação, orientamos nossa forma de pensar a educação pela ideia da democracia como cosmovisão (TORO, 2007), pela Teoria da Ação Comunicativa de Habermas – na qual temos o diálogo e o consenso como

os caminhos de ação – e pela compreensão da escola como mediação cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Buscando compreender o conceito de cultura organizacional, estudamos as compreensões sobre a cultura, em especial sobre o materialismo cultural, que a entende como uma força produtiva, como uma instância de produção e reprodução de significados e como uma arena de disputa e luta política e social. Tais entendimentos sobre a cultura no campo da educação consubstanciaram estudos sobre a cultura escolar, no sentido da instituição e sedimentação históricas dos modos de se realizar a educação escolar e de organização da escola. Tratando da cultura organizacional, de início, abordamos sua construção como conceito e objeto de investigação teórico e empírico. Observamos que os estudos sobre o tema possuem uma tendência teórica que entende o conceito como uma variável que a organização tem e, dessa forma, pode ser gerenciado para o melhor desempenho e excelência da organização; e outra orientação que busca compreender a própria realização da organização, de modo a prover maior conhecimento sobre as dinâmicas organizacionais. E, por fim, o desenvolvimento da cultura organizacional na educação. Com base nesse referencial teórico, desenvolvemos nossas compreensões sobre o tema, resultando em nossa forma de ver a cultura organizacional como uma instância e processo de construção e reconstrução de significados dependente das estruturas que a constroem e como um conceito mediador para a construção da autonomia e reflexão individuais e coletivas.

Em nossa pesquisa bibliográfica, foram encontrados, ao final, 32 trabalhos sobre cultura organizacional em escolas de educação básica no Brasil de 2006 a julho de 2020 nas bases de dados digitais SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, dos quais um artigo, 20 dissertações de mestrado, seis dissertações de mestrado profissional e cinco teses de doutorado. Desses trabalhos, observamos que a maioria se encontra no Sudeste, em especial São Paulo, e a minoria na região Norte; além disso, há uma dispersão da produção em diversas instituições, isto é, não há concentração de produção acadêmica sobre o tema em uma universidade. A área de concentração e palavras-chave mais relacionadas foram as que tratam sobre gestão; ademais, quase metade dos trabalhos não tinham a cultura organizacional como uma palavra-chave.

Entendemos que o panorama da produção acadêmica sobre cultura organizacional mantém-se relativamente estável, mas que a tendência apontada pode ser considerada de um ligeiro aumento de trabalhos nos últimos anos. Em relação à maior profusão de pesquisas sobre a cultura organizacional nas escolas na região sudeste e, mais ainda, no estado de São Paulo, entendemos que isso pode ser justificado pelo maior número de instituições de ensino superior e pesquisa em educação nessa região e estado, o que propicia que uma maior variedade de temas

possa ser explorada. Outrossim, destacamos que mesmo na região sudeste e no estado de São Paulo, a produção acadêmica sobre esse tema é incipiente e escassa. Não foi possível identificar nichos de produção em função da produção ser significativamente esparsa. Além disso, nos resumos dos textos que compuseram a amostra não foram explicitados grupos de pesquisa nos quais as investigações foram realizadas. Destacamos ainda que uma análise de tendências de pesquisas e temas mais aprofundada requereria um estudo sobre áreas de concentração de programas de pós-graduação, o que além de não ter constituído objeto desta investigação, demandaria tempo e dedicação para além dos dois anos destinados ao desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado.

Um aspecto evidenciado nesta pesquisa foi que no Brasil, assim como, aparentemente, em Portugal, a produção sobre cultura organizacional nas escolas ainda é escassa, enquanto, em países anglófonos ela é mais robusta. Talvez isso ocorra simplesmente porque nesses países a pesquisa em geral e em educação é consideravelmente mais desenvolvida do que no Brasil. Por outro lado, esse desenvolvimento pode estar ligado a políticas públicas educacionais de matiz neoliberal que provém maior contato com referenciais de tal teor e levam a mais estudos sobre temas relacionados.

Dos 32 trabalhos analisados, o delineamento de pesquisa mais utilizado foi o estudo de caso; o instrumento de coleta de dados mais empregado foi a análise documental seguida da entrevista semiestruturada; o nível de ensino mais investigado foi o Ensino Fundamental seguido do Ensino Médio, sendo a maioria das instituições públicas, das quais destacaram-se as municipais e estaduais. Os autores mais utilizados de forma geral foram Schein, Nóvoa e Lück.

Categorizamos os trabalhos em relação à forma e ênfase na utilização da cultura organizacional, isto é, das 32 pesquisas, 14 adotaram o conceito como aspecto central, oito como adjacente e 10 não desenvolveram o conceito ou utilizaram-no por referência a outras construções teóricas. A cultura organizacional foi trabalhada com relação a diversos tópicos, sendo os mais frequentes a gestão escolar, processos de mudança, gestão democrática e desempenho da escola. Observou-se certo alinhamento das abordagens do tema com os vieses de seu campo de origem da administração de empresas em alguns casos em que a cultura organizacional se relacionou ao desempenho escolar, ao sucesso ou fracasso de processos de mudança e quando considerada como um elemento da gestão. Entretanto, entendemos que, na maioria dos trabalhos, o estudo da cultura organizacional foi usado para analisar a realidade escolar, relacionando-se e facilitando investigações de diversos outros temas, de modo que permitiu evidenciar a autonomia dos sujeitos e suas possibilidades de construção e reconstrução

da cultura organizacional e da própria realidade da escola. Além disso, destacamos pesquisas que tiveram entendimentos congruentes aos nossos, particularmente ao considerarem a relevância do conceito para o desenvolvimento profissional e organizacional da escola e de uma cultura organizacional escolar pautada na racionalidade comunicativa de Habermas.

Das pesquisas que tiveram a cultura organizacional como eixo central, os autores mais utilizados para como embasamento foram Schein, Nóvoa e Teixeira; da categoria adjacente, foram Lück e Nóvoa. Dentre essas 22 pesquisas que desenvolveram o conceito de cultura organizacional analisamos suas abordagens e entendimentos em relação ao tema, de forma que 16 adotaram uma perspectiva reflexiva, no sentido de investigar a própria cultura e/ou seus elementos e prover uma maior compreensão sobre as dinâmicas organizacionais; dessas, os principais referenciais foram Schein e Nóvoa. Cinco pesquisas perspectivaram a cultura organizacional como uma variável, como um elemento da gestão escolar e como um fator indutor de excelência; aqui Lück foi o principal referencial teórico para o assunto. Das pesquisas que não desenvolveram o conceito de cultura organizacional, o tema relacionou-se à cultura escolar, clima organizacional, práticas cotidianas e formas de organização do trabalho na escola; na maioria dos casos foi usado como equivalente à cultura escolar ou como um recurso linguístico para se referir genericamente à cultura da organização, isto é, não foi usado como um conceito.

Entendemos que o delineamento de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados mais utilizados, o estudo de caso e a análise documental e entrevista semiestruturada, são compatíveis com o estudo da cultura organizacional, uma vez que o tema requer uma análise da realidade, dinâmicas e percepções escolares ao mesmo tempo que investiga seus constrangimentos e orientações normativas. Além disso, destaca-se que em 15 anos de pesquisa (2006-2020), apenas 14 trabalhos tiveram a cultura organizacional como tema central, evidenciando uma área de pesquisa ainda a se desenvolver. Também destacamos pesquisas que não desenvolveram a cultura organizacional mas citaram-na e/ou trabalharam numa mesma direção, apoiando-se em outras construções teóricas, de forma que o conceito pode auxiliar diversas abordagens e análises sobre a escola.

Observou-se que no campo acadêmico da educação brasileira, a cultura organizacional foi mais utilizada para se apreender e compreender as dinâmicas organizacionais da escola, diferente do campo de origem do conceito – as teorias organizacionais e administração de empresas – em que as abordagens funcionalistas predominam. Entendemos que a utilização do conceito foi principalmente no sentido de um diálogo entre as áreas, uma vez que prevaleceu o uso de teor investigativo e não gerencialista. Entretanto, sobre esse tópico, foi possível analisar

que as tendências teóricas que veem a cultura organizacional como uma variável e como uma metáfora não são mutuamente excludentes, isto é, podem ser usadas de formas complementares. A perspectiva de estudo reflexiva que adota a cultura organizacional como um objeto de investigação em si, que busca compreender a própria realização da organização e cultura, pode acabar sendo utilizada, posteriormente, na direção da outra interpretação; ou seja, torna-se um meio para fins gerencialistas. De certa forma, pode-se tomar tal entendimento como um alinhamento em relação aos desenvolvimentos de Edgar Schein, no sentido de que, sendo um dos autores mais utilizados no tema, mescla tais perspectivas ao pregar o estudo da cultura organizacional em si em prol da construção da excelência da empresa. Assim, tão importante quanto a identificação e entendimento de tais tendências teóricas, faz-se necessário a análise crítica sobre os fins buscados e seus significados para a escola.

Nos dias de hoje, com o contínuo desenvolvimento de políticas neoliberais e performativas e o avanço das lógicas de mercado para dentro de diversas esferas da vida, entendemos que a perspectiva de estudo gerencialista da cultura organizacional ganha mais corpo e destaque investigativo e acadêmico, uma vez que tal tendência teórica encontra terreno fértil nos inúmeros mecanismos performativos que agora são os referenciais para a qualidade da educação. Além disso, políticas de fomento à pesquisa não estão imunes aos influxos neoliberais – muito pelo contrário –, de forma que podem elas mesmas direcionar os estudos nesse sentido. Esta profusão de ideias de teor gerencialistas sobre a cultura organizacional, que vem desde a década de 1970, tanto limita quanto ofusca o potencial heurístico, investigativo, que ela possui. Se aqui entendemos que a cultura organizacional pode subsidiar compreensões sobre a própria organização – tanto no sentido do substantivo quanto do verbo –, provendo um conceito que permita enriquecer a autonomia do indivíduo e do coletivo, o predomínio de estudos internacionais sobre o tema que adotam uma perspectiva funcionalista obstruem este potencial.

Assim, consideramos que a cultura organizacional é um conceito que pode contribuir para diversas abordagens em relação à escola, em especial às que buscam investigar suas dinâmicas, funcionamento e relações. Seu uso possibilita o equacionamento dos contextos macro e micro educacionais ao evidenciar e confrontar orientações, normas, práticas, percepções e o efetivamente realizado, de forma que incongruências e conformidades podem ser analisadas pelo prisma oferecido pelo conceito. Entende-se que tal utilização não é simples, uma vez que envolve um olhar atento para as manifestações simbólicas e concretas visíveis ao mesmo tempo que requer uma compreensão sobre percepções e concepções tácitas dos sujeitos e do coletivo escolar. Entretanto, é nessa dificuldade que se oportuniza a articulação entre os

objetos de estudo visados e que se permite uma fertilidade analítica. Portanto, finalizamos esta dissertação com o entendimento de que a cultura organizacional no contexto da educação brasileira ainda é um tema pouco explorado e que pode se desenvolver no sentido de um conceito enriquecedor de reflexões individuais e coletivas que permite um melhor conhecer e entender da própria organização e realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. Difel, 1976.
- ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 617-635, 2005.
- APPLE, Michael Whitman. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARF, Fabiana Aparecida. **O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje**. Dissertação de mestrado. Marília, 2007.
- ARROYO, Miguel G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e sociedade**, v. 1, n. 2, p. 36-46, 1979.
- ARROYO, Miguel G. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 1, n. 1, 1983.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, n. 8, p. 65-69, 1991.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BAPTAGLIN, Leila Adriana; DA SILVA ROSSETTO, Gislaíne Aparecida Rodrigues. Culturas escolares: o estado da arte na área educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2, p. 467-480, 2015.
- BARROSO, João. **Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)**. Fund. Calouste Gulbenkian, 1995.
- BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. O estudo da escola. Porto: Porto Editora, p. 167-189, 1996.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco**, v. 3, 2005.
- BARROSO, João. A administração educacional e a abordagem sociológica das organizações educativas. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMERON, Kim. S.; QUINN, Robert. **Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework**. San Francisco, Jossey-Bass, 2006.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto editora, 2005.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FEDRE, Júlio Penna. José Querino Ribeiro: o fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 2, p. 585-604, 2016.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. Boitempo editorial, 2003.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ática, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIAVENATO, Idalberto. Novas abordagens na teoria administrativa. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 27-42, 1979.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas: Relatório resumido: Igualdade de Oportunidades Educacionais. **Washington, DC: US: Government Printing Office**, 1966.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Edições ASA, 1996.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O compromisso profissional da administração da educação com a escola e a comunidade. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 3, n. 1, 1985.

DAGNINO, Evelina. Artigo: Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004.

DEAL, Terrence E.; KENNEDY, Allan A. **Corporate cultures: The rites and rituals of organizational life**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1982.

DIAS, Kelly Tavares. **Escola em tempo integral, educação integral e currículo**: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, 2015.

DRABACH, Nadia Pedrotti. A trajetória da administração da educação pública no Brasil e a construção da democracia. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 51, p. 42-53, 2013.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar**: mudanças e continuidades. Monografia de especialização. Santa Maria, 2009.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, 2009.

EACOTT, Scott. A social epistemology for educational administration and leadership. **Journal of Educational Administration and History**, v. 49, n. 3, p. 196-214, 2017.

EVERS, Colin W.; LAKOMSKI, Gabriele. Science in educational administration: A post positivist conception. **Educational Administration Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 379-402, 1996.

EVERS, Colin W.; LAKOMSKI, Gabriele. Science, systems, and theoretical alternatives in educational administration: The road less travelled. **Journal of Educational Administration**, v. 50, n. 1, p. 57-75, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial?: análise da proposta do estado capitalista brasileiro para burocratização do sistema escolar. Cortez Editora, 1984.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1975.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional grandes temas em debate. **Revista de Administração de empresas**, v. 31, n. 3, p. 73-82, 1991.

FRIGOTTO, G. Educação como capital humano: uma “teoria” mantenedora do senso comum. **Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE)**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 10-37, jan./jun. 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

- GONÇAVES, Maria Dativa. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR. 1980.
- GOMES, Luís Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Editora Alínea. Campinas, 2007.
- GREENFIELD, Thomas; RIBBINS, Peter (Ed.). **Greenfield on educational administration: Towards a humane craft**. Routledge, 2005.
- GUEDES, Gislaine Nunes de Oliveira; BAQUEIRO, Dicíola Figueiredo de Andrade; LORDÊLLO, José Albertino Carvalho. Equidade e eficácia escolar: histórico dos estudos. In: **I Congresso de Educação Profissional e Tecnologias Aplicadas do IFBA**. 2014.
- HODGKINSON, Christopher. **Towards a philosophy of administration**. Palgrave Macmillan, 1978.
- HOFSTEDE, Geert. Culture and organizations. **International studies of management & organization**, v. 10, n. 4, p. 15-41, 1980.
- HOFSTEDE, Geert. Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. **Online readings in psychology and culture**, v. 2, n. 1, p. 2307-0919.1014, 2011.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº1 jan. /jun. 2001.
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Ed. **Perspectivas**. São Paulo, 1998.
- LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio. A constituição histórica do processo de trabalho docente. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 4, n. 2, p. 181, 2012.
- LEÃO, Antonio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. Companhia editora nacional, 1939.
- LIMA, Licínio C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Um estudo da escola secundária em Portugal. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1998.
- LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 82-88, 2008.
- LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: teoria e prática** – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011, Rio Claro, 2011.
- LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. SPE, p. 1339-1352, 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação. **Acta Scientiarum**. Education, v. 42, n. 1, p. 29, 2020.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. A reconstrução educacional do Brasil. **Ao Povo e ao Governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2006.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. 2.ª ed. SP, Brasiliense, 1981.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Organização e Poder**. Atlas S/A, 1990.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Cultura e organizações no Brasil**. 1996.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Maurício Tragtenberg: desvendando ideologias. **Revista de administração de empresas**, v. 41, n. 3, p. 64-62, 2001.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Cultura nacional e cultura organizacional. **Sumários Revista da ESPM**, v. 2, n. 2, p. 17-23, 2013.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; DE LIMA, Emília Freitas. POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAS DE GESTÃO ESCOLAR: Relações escola-Estado e escola-comunidade. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 157-169, 2018.

NÓVOA, António. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). **Análise Psicológica**, v. 5, p. 413-440, 1987.

NÓVOA, Antonio. **As Organizações Escolares Em Análise**, Temas de Educação 2. Publicações Dom Quixote de Inovações Educacionais: Lisboa, 1995.

OPLATKA, Izhar. The field of educational administration. **Journal of Educational Administration**, 2009.

PARK, Jae. Thematic approach to theoretical speculations in the field of educational administration. **Educational Philosophy and Theory**, v. 47, n. 4, p. 359-371, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar. **Introdução crítica**, v. 5, 1988.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da administração escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 561-570, 2007.

PEREIRA, Gilson R. de M.; DE ANDRADE, Maria da Conceição Lima. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1393-1411, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. et al. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. 1998.

PINHEIRO, Ednéia Virgínia. **Democracia deliberativa em Habermas**: abordagem do tema no Brasil (2000-2015) e contribuições para a educação. Tese de doutorado. São Carlos, 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto), n. 8-9, p. 77-96, 1995.

POWELL, Walter W. The new institutionalism. **The international encyclopedia of organization studies**. 2007.

RIBEIRO, Djeissom Silva. **Teoria de administração escolar em José Querino Ribeiro e M. B. Lourenço Filho**: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. Tese de doutorado. Marília, 2007

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar. **Administração escolar**. Salvador: Anpae, p. 17-40, 1968.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos revista científica**, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SACOMANO NETO, Mário; TRUZZI, Oswaldo Mário Serra. Perspectivas contemporâneas em análise organizacional. **Gestão & Produção**, v. 9, n. 1, p. 32-44, 2002.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986

SANDER, Benno. **Administração escolar no Brasil**: Evolução do conhecimento. Fortaleza, UFC, 1981.

SANDER, Benno. Consenso e conflito na administração da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 1, n. 1, p. 12-34, 1983.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 3, 2007.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

SCHEIN, Edgar H. Coming to a new awareness of organizational culture. **Sloan management review**, v. 25, n. 2, p. 3-16, 1984.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **A escola pública como local de trabalho**. Cortez Editora, 1990.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. M3T Edições e Treinamentos. Marília, 2015.

SIMON, Herbert A. **Administrative behaviour**. 2nd ed. (New York: Free Press, 1957 [1945]).

SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative science quarterly**, p. 339-358, 1983.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): atualizando o Estado do Conhecimento. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

STORCK, João Batista. Do Modus parisiensis ao ratio studiorum: os Jesuítas e a educação humanista no início da Idade Moderna. **História da Educação**, v. 20, n. 48, p. 139-158, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul./set. 1954, p.3-22.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração Escolar. In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p.9-17.

TEIXEIRA, Anísio. Cultura e tecnologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.55, n.121, jan./mar. 1971. p.12-37

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Autores associados, 2002.

TORO, José Bernardo. Educación para la democracia. **CIVICUS/Funredes**, Bogotá, 1999. Disponível em: <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional em contexto educativo**: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Tese de doutorado. Universidade do Minho. Braga, 2003.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 151-179, 2007.

VIEIRA, Almir Martins. **Cultura organizacional em instituições de ensino**: mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005). Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista de educación**, n. 306, p. 245-269, 1995.

VIÑAO, Antonio; FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Ediciones Morata. Madrid, 2002.

WAHRLICH, Beatriz M. **Uma análise das teorias de organização**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

WILLIAMS, Raymond. Culture is ordinary (1958). **Cultural theory**: An anthology, v. 5359, 2011.

WITTMANN, Lauro Carlos. Administração e planejamento da educação: ato político-pedagógico. **Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE)**, v. 1, n. 2, 1983.

GRACINDO, Regina V.; WITTMANN, Lauro Carlos. **O estado da arte em política e administração da educação no Brasil: 1991-1997**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, p. 39-46. São Paulo: fev. 1984.

APÊNDICE 1 – sistematização das pesquisas

Autor	FALSARELLA, Ana Maria	VIEIRA, Almir Martins	GARCIA, Luciane Terra dos Santos	MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes
Título	Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder	Cultura organizacional em instituições de ensino: mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005)	O Projeto político-pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil
Ano	2018	2007	2008	2011
Tipo	Artigo	Doutorado	Doutorado	Doutorado
Instituição	UNIARA - Universidade de Araraquara	UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	USP - Universidade de São Paulo
Orientador	-	Hélia Sonia Raphael	Maria Aparecida de Queiroz	Maria Isabel de Almeida
Área de concentração	Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares
Palavras-chave	Cultura escolar; Forma escolar e tradições; Clima organizacional; Participação e partilha do poder; Conceito de comunidade	cultura organizacional; produção acadêmica; instituições de ensino	Projeto político-pedagógico; Autonomia; Cultura organizacional	documentação pedagógica; educação infantil; práticas pedagógicas na educação infantil; projeto político-pedagógico; registro de práticas
Impacto (nº de citações)	4	9	8	14
Descarte	N	N	N	N
Comentários				

Autor	TELLES, Edna de Oliveira	BITTENCOURT JR, Nilton Ferreira	MELLO, Andreilisa Goulart de	RESENDE, Fernanda Motta de Paula
Título	Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública: a visão dos professores	O pensamento americanista na educação brasileira: o projeto dos ginásios polivalentes (1960 – 1970)	Políticas curriculares: conhecimento em diáspora	Gestão democrática e cultura organizacional na escola pública das Minas Gerais: uma análise no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990
Ano	2016	2018	2018	2006
Tipo	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Mestrado
Instituição	USP - Universidade de São Paulo	UFU - Universidade Federal de Uberlândia	UFES - Universidade Federal de Santa Maria	UFU - Universidade Federal de Uberlândia
Orientador	Mônica Appezzato Pinazza	Humberto Aparecido de Oliveira Guido	Rosane Carneiro Sarturi	Marcelo Soares Pereira da Silva
Área de concentração	Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares	História e historiografia da educação	EDUCAÇÃO	Educação escolar
Palavras-chave	Tecnologia educacional; Formação de professores; Inovação; Mudança; Educação	Educação; Americanismo; Hegemonia; Ginásios Polivalentes; Ensino Técnico Vocacional	Políticas Curriculares; Conhecimento em diáspora; Disciplinaridade; Inter/trans/disciplinaridade; Três Cs.	Escola pública; Educação e estado - Minas Gerais; Cultura organizacional; Escolas Organização e administração; Políticas educacionais; Gestão escolar
Impacto (nº de citações)	1	0	0	3
Descarte	N	N	N	N
Comentários	Parece ter um referencial semelhante ao de MARQUES ACTL 2011			

Autor	HARMITT, Carlos Alberto	BUSS, Rosinete Bloemer Pickler	DASSOLER, Olmira Bernadete	HAAS, Lurdi
Título	As imagens organizacionais de uma escola pública e seus padrões de mudança	Gestão da escola pública :representação social de professores do ensino fundamental	A relação entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica na escola católica: o impacto sobre os resultados	A contribuição da gestão democrática para o desenvolvimento profissional dos professores
Ano	2007	2009	2009	2010
Tipo	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
Instituição	UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	FURB - Universidade Regional de Blumenau	UCB - Universidade Católica de Brasília	UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
Orientador	Joyce Mary Adam D Paula E Silva	Neide de Melo Aguiar e Silva	José Manoel Pires Alves	Filomena Maria de Arruda Monteiro
Área de concentração	EDUCAÇÃO	Educação, Estado e Sociedade	EDUCAÇÃO	Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas
Palavras-chave	Cultura organizacional; Mudança Organizacional; Imagens Organizacionais	Gestão escolar; Cultura organizacional; Representações sociais	Gestão educacional; Gestão administrativa; Gestão pedagógica; Identidade Institucional; Educação católica; Educação confessional	gestão democrática; cultura organizacional; desenvolvimento profissional
Impacto (nº de citações)	0	0	1	0
Descarte	N	N	N	N
Comentários				

Autor	PEREIRA, Maria de Nazaré Rodrigues	SA, Jean Magno Moura de	ARAUJO, Cristina Carvalho de	GUEDES, Luisa Azevedo
Título	Cultura organizacional: um estudo sobre o instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Pará	Gestão na educação profissional e tecnológica : a escola agrotécnica federal de São Luiz entre 2002 e 2006	Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades	Das culturas às práticas: o que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão
Ano	2010	2010	2011	2011
Tipo	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
Instituição	UNB - Universidade de Brasília	UNB - Universidade de Brasília	UFAM - Universidade Federal do Amazonas	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Orientador	Eda Castro Lucas Souza	Maria Abádia da Silva	Lucíola Inês Pessoa Cavalcante	Mônica Pereira dos Santos
Área de concentração	Políticas Públicas para a Educação Profissional	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
Palavras-chave	Cultura organizacional; Relações hierárquicas; IFPA	Educação e trabalho; políticas públicas educacionais; educação profissional e tecnológica; ensino agrícola; gestão democrática da educação	Formação Continuada; Profissionalização Docente; Trabalho Pedagógico; Cotidiano Escolar	Inclusão em Educação; Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão; Saberes e Práticas docentes.
Impacto (nº de citações)	2	0	5	0
Descarte	N	N	N	N
Comentários		Escola técnica		

Autor	GULO, Fabio Henrique	ROSA, Tatiana Fatima Sturmer	SILVA, Maria Gildivane Soares da	BRAGA, Ocelio Jackson
Título	Educação sexual na escola e juventude: um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004)	Práticas sociais como manifestações culturais: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense - Campus Sapucaia do Sul	Práticas sociais e manifestações culturais : a percepção de mulheres em cargos de chefia do IFBA - Campus Salvador	Educação, racionalidade e emancipação em Habermas: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar
Ano	2011	2011	2011	2012
Tipo	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
Instituição	UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNB - Universidade de Brasília	UNB - Universidade de Brasília	UFC - Universidade Federal do Ceará
Orientador	Maria de Fátima Salum Moreira	Eda Castro Lucas Souza	Eda Castro Lucas Souza	Eneas Arrais de Araújo Neto
Área de concentração	Processos formativos, diferença e valores	Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica	Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica	Educação brasileira
Palavras-chave	Educação; Educação sexual; Cultura organizacional; Juventude - Comportamento sexual	Cultura; Cultura organizacional; Práticas sociais	Cultura; Cultura brasileira; Cultura organizacional; Práticas organizacionais	Educação e emancipação; Sociologia da educação; Filosófica da educação; Cultura; Social emancipation
Impacto (nº de citações)	1	0	0	0
Descarte	n	N	N	N
Comentários		Mesma orientadora e abordagem que a SILVA MGS (2011)	Mesma orientadora e abordagem que a ROSA TFS (2011)	

Autor	GOMES, Claudia Campos Cavalcante	MONTEMOR, Maria Lucia	FONSECA, Marcela Paquelet	GOES, Helio Vasconcelos Franca
Título	A gestão democrática da educação em alagoas: metamorfoses no campo da cultura organizacional	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática	Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: o ginásio experimental olímpico no rio de janeiro	O olhar do docente sobre a implementação/ execução do curso técnico de nível médio em informática no CIEBT/Cametá-PA: a integração prescrita e a integração materializada
Ano	2013	2013	2017	2017
Tipo	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
Instituição	UFA - Universidade Federal de Alagoas	UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos	PUC RJ - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	UFPA - Universidade Federal do Pará
Orientador	Edna Cristina do Prado	Maria Cecília Luiz	Cynthia Paes de Carvalho	Doriedson do Socorro Rodrigues.
Área de concentração	História e Política da Educação	Educação, Cultura e Subjetividade	EDUCAÇÃO	Educação e cultura
Palavras-chave	Gestão democrática; Cultura organizacional; Conselho Escolar	Cultura organizacional; Avaliação institucional; Gestão democrática; Educação básica; Políticas públicas; EDUCACAO	Ginásio Experimental Olímpico; políticas públicas educacionais; organização escolar; clima escolar.	Formação Integral; Ensino médio integrado; Cultura organizacional escola; Participação. Financiamento.
Impacto (nº de citações)	2	6	0	0
Descarte	N	N	N	N
Comentários				

Autor	LOPES, Paula dos Santos	RUANI, Nattacia Rocha Duarte	CARVALHO, Esther de Almeida Pimentel Mendes	SOUZA, Everton Henrique de
Título	Cultura organizacional da escola e formação cidadã: (in) viabilidades no contexto das políticas educacionais do pós-reforma do estado brasileiro	Cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM	Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão	Gestão democrática no ensino privado: limites e aproximações
Ano	2017	2017	2019	2019
Tipo	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
Instituição	UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista	PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Centro Universitário Moura Lacerda
Orientador	Elton Luiz Nardi	Maria Eliza Nogueira Oliveira	Maria da Graça Moreira da Silva	Alessandra David
Área de concentração	EDUCAÇÃO	Instituição Educacional: Organização e Gestão	Educação: Currículo	Educação escolar
Palavras-chave	Políticas educacionais; Reforma do Estado; Organização da escola de educação básica; Cultura organizacional democrática; Formação cidadã	Educação; Cultura Organizacional da Escola; Clima Organizacional da Escola; ENEM; Desempenho escolar	Currículo; Inovação curricular; Gestão escolar; Educação básica	gestão democrática; ensino privado; história da educação
Impacto (nº de citações)	0	3	0	0
Descarte	N	N	N	N
Comentários				

Autor	MIRANDA, June Alves de Almeida	FIGUEIREDO, Bruna Ferreira	LOPEZ, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez	LEAO, Aliziane da Mata
Título	Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola	Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC	Relação entre PDI, identidade institucional e gestão participativa nos institutos federais do Brasil: desafios e possibilidades para o desenvolvimento	Apropriação dos resultados das avaliações externas: um estudo investigativo na escola “Bela Vista”
Ano	2012	2013	2015	2016
Tipo	Mestrado profissional	Mestrado profissional	Mestrado profissional	Mestrado profissional
Instituição	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	UNEB - Universidade do Estado da Bahia	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientador	Marcus Vinícius David	Marcus Vinícius David	Patrícia Lessa S. Costa	José Alcides Figueiredo Santos
Área de concentração	Gestão e avaliação da Educação Pública	Gestão e avaliação da Educação Pública	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	Gestão e avaliação da Educação Pública
Palavras-chave	Gestão escolar; Cultura organizacional; Escola eficaz	Gestão; Hora Atividade; educação profissional	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Identidade institucional; Gestão participativa; Cultura organizacional; Planejamento	Apropriação de resultados; Prova Brasil; SADEAM
Impacto (nº de citações)	4	0	1	0
Descarte	N	N	N	N
Comentários				

Autor	BAPTISTA, Cassia Christina	TUNICE, Lucio Mauro da Cruz	VIEIRA, Ana Lucia de Oliveira	COELHO, Silvia Regina dos Santos; GOMES, Candido Alberto
Título	Clima escolar e trabalho pedagógico: um estudo sobre a influência dos projetos do contraturno no ensino fundamental II	Clima e cultura organizacional após mudanças administrativas numa unidade escolar	Liderança inaciana: o papel dos líderes educacionais em um colégio da rede jesuíta de educação	Something new under the sun in secondary school: a case study
Ano	2018	2018	2019	2020
Tipo	Mestrado profissional	Mestrado profissional	Mestrado profissional	Artigo
Instituição	PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	UNITAU - Universidade de Taubaté	UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UCB - Universidade Católica de Brasília; Instituto de Estudos Superiores de Fafe
Orientador	Laurizete Ferragut Passos	Maria Teresa de Moura Ribeiro	Patrícia Martins Fagundes Cabral	-
Área de concentração	Educação: formação de formadores	Formação Docente para a Educação Básica	Gestão educacional	-
Palavras-chave	Clima escolar; Ensino Fundamental II; Projetos do contraturno; Ensino Regular.	Estudo da Escola; Cultura Organizacional Escolar; Clima Escolar	Liderança; Liderança Inaciana; Cultura Organizacional	Ensino médio; Política educacional; Projeto educacional; Ensino-aprendizagem; Escola como organização formal
Impacto (nº de citações)	0	0	0	0
Descarte	N	N	N	S
Comentários				Não aborda o tema

Autor	TORRES, Leonor Lima	RAMOS, Giovane Saionara; SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos	GARCIA, Sylvia Gemignani; CARLOTTO, Maria Caraméz	TORRES, Leonor Lima
Título	Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais	Valer (vá ler?): formação de trabalhadores sob a ideologia do mercado na universidade corporativa da Vale	Tensões e contradições do conceito de organização aplicado à universidade: o caso da criação da USP-Leste	Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal
Ano	2007	2008	2013	2015
Tipo	Artigo	Artigo	Artigo	Artigo
Instituição	Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho	Centro Universitário Plínio Leite (Unipli); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio	USP - FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo	Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
Orientador				
Área de concentração	-	-	Programa de Pós-Graduação em Sociologia	-
Palavras-chave	Cultura organizacional; Cultura escolar; Políticas educativas; Sociologia das organizações educativas	universidade corporativa; formação profissional; apropriação da subjetividade	Universidade; Teoria das organizações; Gestão universitária; Cultura política; Reforma da educação superior	Cultura de escola; Excelência; Distinção; Escola pública
Impacto (nº de citações)	23	3	17	11
Descarte	S	S	S	S
Comentários	A autora é portuguesa, logo não faz parte da produção acadêmica brasileira	Local de estudo universidade corporativa	Não abordou tema; local de estudo IES	A autora é portuguesa, logo não faz parte da produção acadêmica brasileira

Autor	FALLEIROS, Ana Elisa de Souza; PIMENTA, Márcio Lopes; VALADÃO JR, Valdir Machado	FONSECA, Josefa Sônia Pereira da	CORTE, Marilene Gabriel Dalla	FARIA, Juliana Guimarães
Título	O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos de uma universidade pública	A Interferência do Modelo de Gestão no Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior: um estudo de caso	O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo	Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás
Ano	2016	2007	2010	2011
Tipo	Artigo	Doutorado	Doutorado	Doutorado
Instituição	UFU - Universidade Federal de Uberlândia	PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC RS - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grand do Sul	UFG - Universidade Federal de Goiás
Orientador	-	Marcos Tarciso Masetto	Marília Costa Morosini	Mirza Seabra Toschi
Área de concentração	-	EDUCAÇÃO: CURRÍCULO	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
Palavras-chave	Cultura organizacional; SINAES; Autoavaliação institucional; Administração pública	Educação; Organização; Instituição de Ensino Superior; Organização da Aprendizagem; Cultura Organizacional; Modelo mental	Estágio Curricular; Qualidade; Pedagogia; Formação de Professores; Políticas Públicas	Educação a distância; Gestão da educação a distância; UFG
Impacto (nº de citações)	4	5	11	8
Descarte	S	S	S	S
Comentários	Local de estudo IES	Local de estudo IES	Local de estudo IES	Local de estudo IES

Autor	LUNARDI, Elisiane Machado	CAVALCANTI, Maria da Conceição Monteiro	NOVO, Luciana Florentino	TREVISAN, Monica de Souza
Título	Qualidade da gestão pedagógica no curso de pedagogia	A expansão do ensino superior a distância do IFPB: uma análise da implantação do curso de graduação em administração pública no âmbito do programa nacional de administração pública - PNAP	Interdisciplinaridade na pesquisa: significações na cultura de uma Universidade Pública	Sistema nacional de avaliação da educação superior: produção de sentidos de qualidade na gestão de licenciaturas da UFSM
Ano	2012	2016	2017	2018
Tipo	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado
Instituição	PUC RS - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grand do Sul	UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
Orientador	Marília Costa Morosini	Alda Maria Duarte Araújo Castro	Sérgio Roberto Kieling Franco	Rosane Carneiro Sarturi
Área de concentração	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
Palavras-chave	Qualidade; Gestão pedagógica; Educação Superior; Pedagogia; Formação de professores	Expansão da Educação Superior; Educação a Distância; Trabalho Docente; Institutos Federais; Cultura Organizacional	Cultura Organizacional; Interdisciplinaridade; Pesquisa; Pós-graduação; Universidade	Políticas Educacionais; Sinaes; Qualidade; Regulação; Discurso
Impacto (nº de citações)	3	1	0	0
Descarte	S	S	s	S
Comentários	Local de estudo IES	Local de estudo IES	Local de estudo IES	Local de estudo IES

Autor	BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira	SANTO, Jaciara Gomes do Espirito	ALMEIDA, Djalma Fiuza	SOUZA, Marcia Cristina Soares Cabrera de
Título	O formador de professores no curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Alagoas: da profissionalização à prática pedagógica	A cultura organizacional e o processo de descentralização da gestão educacional: um estudo das coordenadorias regionais de educação	Governança pública, interoperabilidade e interoperatividade: desafios para a gestão do dado institucional na UNEB	O programa REUNI na Universidade Federal de Uberlândia (2008-2012)
Ano	2019	2010	2013	2013
Tipo	Doutorado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
Instituição	UFA - Universidade Federal de Alagoas	UNEB - Universidade do Estado da Bahia	UNEB - Universidade do Estado da Bahia	UFU - Universidade Federal de Uberlândia
Orientador	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Ivan Luiz Novaes	Arnaud Soares de Lima Junior	Mara Rúbia Alves Marques
Área de concentração	EDUCAÇÃO	Educação e contemporaneidade	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	EDUCAÇÃO
Palavras-chave	Formação de Professores de Matemática; Profissionalização Docente; Prática Pedagógica; Cultura Docente.	Organização; Cultura; Gestão; Descentralização; Cultura organizacional	Governança; Accountability; Lei de Acesso à Informação; TIC; Interoperatividade	Educação Superior; Políticas de expansão; REUNI; Cultura organizacional
Impacto (nº de citações)	0	0	5	3
Descarte	S	S	S	S
Comentários	Local de estudo IES	Trabalha CO em coordenadorias regionais de educação com vistas à descentralização do sistema municipal de ensino	Local de estudo IES	Local de estudo IES

Autor	BORGES, Jonathan Xavier	SABOIA, Raimunda Monteiro	SILVA, Edna de Jesus	EULALIO, Andresa Oliveira
Título	Reestruturação do ensino superior privado no Brasil e precarização do trabalho docente: o caso da FIT/UNIESP (2006/2014)	O REUNI na UFAM: repercussões na gestão pedagógica	Desafios à participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental no programa escola integrada	A gestão do conhecimento nos setores de pagamento das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais: desafios e perspectivas
Ano	2015	2015	2014	2017
Tipo	Mestrado	Mestrado	Mestrado profissional	Mestrado profissional
Instituição	PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	UFAM - Universidade Federal do Amazonas	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientador	Daniel Ferraz Chiozzini	Luiz Carlos Cerquinho de Brito	Rogéria Dutra	Marcos Tanure Sanabio
Área de concentração	EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	EDUCAÇÃO	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Gestão e Avaliação da Educação Pública
Palavras-chave	Ensino superior; Expansão corporativa; Precarização; Trabalho docente	Educação Superior; REUNI; Gestão pedagógica	Gestão escolar; Cultura organizacional; Programa Escola Integrada	Gestão do Conhecimento; Gestão Pública; Superintendência Regional de Ensino; Modelo SECI
Impacto (nº de citações)	0	2	0	0
Descarte	S	S	S	S
Comentários	Local de estudo IES	Local de estudo IES	Não aborda o tema	Análise da gestão do conhecimento na Secretaria de Estado de Educação de MG, utilizando a CO como fator de mudança

Autor	GOULART, Karen Kwieczinski Simões	NEVES, Ivone Luiza da Silva
Título	Líder educador: um diferencial na cultura das organizações que aprendem	Estudo das causas dos problemas mais recorrentes nos processos da aposentadoria da SRE de Caratinga/MG
Ano	2018	2018
Tipo	Mestrado profissional	Mestrado profissional
Instituição	UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientador	Patricia Martins Fagundes Cabral	Lourival Batista de Oliveira Júnior
Área de concentração	Gestão Educacional	Gestão e Avaliação da Educação Pública
Palavras-chave	Líder Educador; Organizações que aprendem; Cultura Organizacional	Aposentadoria; Divisão de Direitos e Vantagens; Gestão de Pessoas; Fluxo Informacional; Administração Pública; Cultura Organizacional
Impacto (nº de citações)	0	0
Descarte	S	S
Comentários	Local de estudo é uma rede de varejo	Local de estudo é uma Secretaria Regional de Ensino

APÊNDICE 2 – lista dos trabalhos analisados nesta pesquisa

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais**: desafios e possibilidades. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas. 2011.

BAPTISTA, Cassia Christina. **Clima escolar e trabalho pedagógico**: um estudo sobre a influência dos projetos do contraturno no ensino fundamental II. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2018.

BITTENCOURT JUNIOR, Nilton Ferreira. **O pensamento americanista na educação brasileira**: o projeto dos ginásios polivalentes (1960–1970). Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. 2018.

BRAGA, Océlio Jackson. **Educação, racionalidade e emancipação em Habermas**: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas. 2012.

BUSS, Rosinete Bloemer Pickler. **Gestão da escola pública**: representação social de professores do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Universidade Regional de Blumenau. 2009.

CARVALHO, Esther de Almeida Pimentel Mendes. **Implantação de inovações curriculares no interior da escola**: a perspectiva da gestão. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. 2019.

COELHO, Silvia Regina dos Santos; GOMES, Candido Alberto. **Something new under the sun in secondary school**: a case study. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 106, p. 8-24, 2020.

DASSOLER, Olmira Bernadete. **A relação entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica na escola católica**: o impacto sobre os resultados. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília. 2009.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 618-633, 2018.

FIGUEIREDO, Bruna Ferreira. **Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso - SECITEC**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013.

FONSECA, Marcela Paquelet. **Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte**: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **O Projeto político-pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2008.

GOES, Hélio Vasconcelos Granca. **O olhar do docente sobre a implementação/execução do curso técnico de nível médio em informática no CIEBT/Cametá-PA: a integração prescrita e a ação materializada.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará. 2017.

GOMES, Claudia Campos Cavalcante. **A gestão democrática da educação em Alagoas: metamorfoses no campo da cultura organizacional.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas. 2013.

GUEDES, Luisa Azevedo. **Das culturas às práticas: o que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011.

GULO, Fábio Henrique. **Educação sexual na escola e juventude: um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004).** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. 2010.

HAAS, Lurdi. **A contribuição da gestão democrática para o desenvolvimento profissional dos professores.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. 2010.

HARMITT, Carlos Alberto. **As imagens organizacionais de uma escola pública e seus padrões de mudança.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. 2007.

LEAO, Aliziane da Mata. **Apropriação dos resultados das avaliações externas: um estudo investigativo na escola “Bela Vista”.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016.

LOPES, Paula dos Santos. **Cultura organizacional da escola e formação cidadã: (in) viabilidades no contexto das políticas educacionais do pós-reforma do estado brasileiro.** Dissertação de mestrado. Universidade do Oeste de Santa Catarina. 2017.

LOPEZ, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez. **Relação entre PDI, identidade institucional e gestão participativa nos institutos federais: desafios e possibilidades para o desenvolvimento.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Bahia. 2015.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2011.

MELLO, Andrelisa Goulart de. **Políticas curriculares: conhecimento em diáspora.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. 2018.

MIRANDA, June Alves de Almeida. **Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012.

MONTEMÓR, Maria Lúcia. **Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2013.

PEREIRA, Maria de Nazaré Rodrigues. **Cultura organizacional**: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2010.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. **Gestão democrática e cultura organizacional na escola pública das Minas Gerais**: uma análise no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2006.

ROSA, Tatiana Fátima Stürmer da. **Práticas sociais como manifestações culturais**: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense–Campus Sapucaia do Sul. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas. 2011.

RUANI, Nattácia Rocha Duarte. **Cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM**. Dissertação de mestrado. Universidade do Oeste Paulista. 2017.

SÁ, Jean Magno Moura de. **Gestão na educação profissional e tecnológica**: a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2009.

SILVA, Maria Gildivane Soares da. **Práticas sociais e manifestações culturais**: a percepção de mulheres em cargos de chefia do IFBA-Campus Salvador. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2011.

SOUZA, Everton Henrique de. **Gestão democrática no ensino privado**: limites e aproximações. Dissertação de mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda. 2019.

TELLES, Édna de Oliveira. **Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública**: a visão dos professores. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2016.

TUNICE, Lucio Mauro da Cruz. **Clima e cultura organizacional após mudanças administrativas numa unidade escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade de Taubaté. 2018.

VIEIRA, Almir Martins. **Cultura organizacional em instituições de ensino**: mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005). Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. 2007.

VIEIRA, Ana Lucia de Oliveira. **Liderança inaciana**: o papel dos líderes educacionais em um colégio da rede jesuíta de educação. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2019.

APÊNDICE 3 – referências utilizadas nos trabalhos analisados

- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002
- BARROSO, J. Cultura, cultura escolar e cultura da escola. In: _____. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012
- BASTOS, et. al. Conceito e perspectivas de estudo das organizações. In: ZANELII, José Carlos.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo.; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004
- BERTERO, Carlos Osmar. Cultura organizacional e instrumentalização do poder. In: FLEURY, Maria Tereza Leme.; FISCHER, Maria Rosa. (Coords.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão** - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.
- BORGES DE FREITAS, Alexandre. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: PRESTES MOTTA, Fernando Carlos.; CALDAS, Miguel P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.
- BOWDITCH, James; BUONO, Anthony F.; STEWART, Marcus M.. **A Primer on Organizational Behavior**. New York: John Wiley and Sons, Inc. Chapter 10: Organizational Culture and Effectiveness, p. 320-336, 2008.
- BRITO, R. L. G. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, M. **O trabalho docente**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org). **As organizações escolares em análise**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 123-140
- CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, p. 1-9, 2006.
- CHERVEL, André. As humanidades no Ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999
- CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2.ed, 2000, p.354-374
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2014.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa, Portugal: ASA Editores, 1996.

COSTA, José Adelino da. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: ASA, 1998.

CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. **A gestão escolar e sua relação com o desempenho da escola**: um estudo em duas escolas em Salvador - Bahia – Brasil. [2011]. Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2011.

D'IRIBARNE, Philippe. Administración y culturas políticas. **GESTION Y POLÍTICA PÚBLICA**, PRIMER SEMESTREM, año/vol. X, número 001. México, 2001.

D'IRIBARNE, Philippe. Uma gestão moderna arraigada em la cultura mexicana: las enseñanzas de uma sucess story. **GESTION Y POLÍTICA PÚBLICA**, PRIMER SEMESTREM, año/vol. XI número 001. México, 2002.

D'IRIBARNE, Philippe. Práticas modernas de gestão inseridas nas culturas do terceiro mundo. **Cívitas** – Revista de Ciências Sociais, v. 3, n. 2, jul-dez/2003, p. 327- 337.

D'IRIBARNE, F. **A cultura e a diferença nas organizações na visão de Phillippe D'Iribarne**. Nós da Comunicação. Rio de Janeiro. 14 out. 2009. Entrevista concedida a João Casotti. Disponível em: <http://www.nosdacomunicacao.com/panorama_interna.asp?panorama=256&tipo=R>.

DEAL, T. E.; KENNEDY, A. A. **Corporate cultures**: the rites and rituals of corporate life. London: Penguin Books, 1982.

DIAS, Reinaldo. **Cultura organizacional**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2012.

DUPUIS, Jean-Pierre. Entre as culturas latinas, anglo-saxã e nórdica: os quebequenses em economia, negócios e administração. In: CHANLAT, J.F.; FACHIN, R; FISCHER, T. (Org.). **Análise das organizações perspectivas latinas**. RS: UFRGS, 2007

ERICKSON, F. **Conceptions of school culture**: an overview. Educational Administration Quarterly, v. 23, n. 4, p. 11-24, 1987.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FIRESTONE, W. A. Images of school and patterns of change. **American Journal of Education**, v. 88, n.4, p. 459-87, 1980

FLEURY, M.T.L.; SHINYASHIKI, G.T.; STEVANATO, L.A. Arqueologia Teórica e dilemas metodológicos dos Estudos sobre Cultura Organizacional. In: MOTTA, F.C.P.; CALDAS, M.P. **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. 1ª Ed.-7ª reimpr. São Paulo: ATLAS 2007. cap. 16

FLEURY, Maria Tereza Leme. Estórias, mitos, heróis – Cultura organizacional e relações de trabalho. Rio de Janeiro: **RAE** v. 27, n. 4, outubro-dezembro de 1987.

FLEURY, Maria Tereza Leme. O desvendar a cultura de uma organização – uma discussão metodológica. In: FLEURY, Maria Tereza Leme.; FISCHER, Maria Rosa. (Coords.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

- FORQUIM, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dezembro/2000.
- FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993
- FREITAS, A.B. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, F.C.P.; CALDAS, M.P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**, São Paulo: Atlas, 2007.
- FREITAS, A.B. Traços Brasileiros para análise organizacional. In: MOTTA, F.C.P.; CALDAS, M.P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2011, p.38- 54.
- FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional**: grandes temas em debate. Dissertação (Mestrado). 213 p. São Paulo/SP, Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV, 1989.
- FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impacto. São Paulo: Makron Books, 1991.
- FREITAS, Maria Éster de. **Cultura organizacional**: identidade, sedução e carisma? Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional: o doce controle no clube dos raros. In: PRESTES MOTTA, Fernando Carlos; CALDAS, Miguel P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.
- FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional** – evolução e crítica. São Paulo: Thomson, 2007.
- FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOMES CARVALHO, R. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria, in **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 39/2, 2006.
- HALL, R.H. **Organizações**: estruturas, processos e resultados. Tradução de Roberto Galman. 8ª edição. Pearson Prentice. São Paulo. 2004.
- HANDY, C. **Deuses da administração**: como enfrentar as constantes mudanças da cultura empresarial. São Paulo: Saraiva, 1994.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança** – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mac Graw – Hill, 1998.
- HOFSTEDE, G. **Culturas e Organizações** – Compreendendo a nossa programação mental. Lisboa: Edições Sílabo. 2003.
- HOFSTEDE, G. **Culture and organizations**: software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival. London: Harper Collins, 1994.
- HOFSTEDE, G. **Cultures and organizations**: software of the mind. London, UK: McGraw-Hill, 1997.

- HOFSTEDE, G. H. **Cultures and organizations: softwares of the mind**. New York: McGraw-Hill, 1991
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Sebara. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜCK, H. **As Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba. 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010a.
- LUCK, H. A construção da Concepção de Gestão. In: **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Cadernos de Gestão. Petrópolis/ RJ: Vozes. V.2, p. 65-85, 2010b.
- MAFRA, L. A. A Sociologia dos estabelecimentos escolares. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas Qualitativas de Pesquisa em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 109-136
- MARQUES, Mário Osório. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988
- MAYO, A. **O valor humano da empresa**. São Paulo: Pretence Hall, 2003.
- MINTZBERG, H. et al. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O processo da estratégia**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MONTEIRO, Diva B. Cultura e mudança organizacional: em busca da compreensão sobre o dilema das organizações. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.8, p. 69- 80, jan/mar. 1999.
- MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.
- NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992a.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 1995a.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995b. p.13-42.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Introdução. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. Tese (Livre Docência) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PETTIGREW, Andrew. On studying Organizational Cultures. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, dez., 1979.

PIRES, J. C. S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP**. Rio de Janeiro 40(1):81-105, Jan./Fev. 2006.

PRESTES MOTTA, Fernando Carlos; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia de. A cultura organizacional. In: _____. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PRESTES MOTTA, Fernando Carlos. Cultura e organizações no Brasil. In: PRESTES MOTTA, Fernando Carlos.; CALDAS, Miguel P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.

PRESTES MOTTA, Fernando Carlos. Cultura e organizações no Brasil. **Relatórios de pesquisa – GVPesquisa**, Relatório nº 15, 1996. Disponível em http://www.eaesp.fgvsp.br/AppData/GVPesquisa/P00159_1.pdf. Acesso em 17/02/ 2010.

QUINN, R. E.; KIMBERLY, J. R. The management of transitions. In: QUINN, R. E.; KIMBERLY, J. R. **New futures: the challenge of transition management**. New York: Dow Jones-Irwin, 1984

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

SANTOS, N. M. B. F. Uma proposta para diagnosticar a cultura organizacional das Instituições de Ensino Superior. **Revista Universidade**. São Paulo, v.1 (2), p. 89- 101, 1994.

SARMENTO, M. J. A vez e a voz dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey- Bass, 1985.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. 2ª ed. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

SCHEIN, E. H. Liderança e Cultura. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996.

SCHEIN, Edgar H. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Rio de janeiro: José Olímpio, 2001.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SETHIA, N. K.; VON GLINOW, M. A. Arriving at four cultures by managing the reward system. In: KILMANN, R., SAXTON, M.; SERPA, R. **Gaining control of the corporate culture**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985

SHRIVASTAVA, P. Integrating strategy formulation with organizational culture. **The journal of business strategy**, 5(3), 103-111, 1985.

SILVA, Narbal.; ZANELLI, José Carlos. Cultura organizacional. In: ZANELLI, José Carlos.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo.; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERRETTI, João César. **O Institucional, a Organização e a Cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004

SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, 28(3), 339-359, 1983.

SOUZA, Eda Castro Lucas de.; CASTRO-LUCAS, Cristina.; TORRES, Claudio Vaz. Cultura, Práticas Sociais e Inovação: três conceitos associados. **XXXIV Encontro da ANPAD – EnANPAD**, 25 a 29 de setembro de 2010. Rio de Janeiro – RJ.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAVARES, M. das G. de P. **Cultura organizacional: uma abordagem antropológica da mudança**. Qualitymark, 1991.

TAVARES, Maria das G. de P. **Cultura organizacional: uma abordagem antropológica da mudança**. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1993

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In: DUARTE, Marisa R. T.; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 177-207.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Cultura Organizacional da Escola: uma perspectiva e análise e conhecimento da unidade escolar. **Associação Nacional de Política e Administração da educação. RBPAE**, Porto Alegre, v.16, n1, jan./jun, 2000

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. A dimensão pedagógica da organização escolar: um estudo na ótica da cultura. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 223-234, abr/jun. 2002a.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e o projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: ANPAE, 2002

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **A reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada**. 2007. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/a_reorganizacao_do_ensino.asp?id_artigo=374>.

TOLLINI, I. M. A gestão do multiculturalismo nas organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*. Rio de Janeiro, v.21, n.1/2, jan./dez., 2005

TORQUATO, G. **Cultura – poder - comunicação e imagem - fundamentos da nova empresa**. São Paulo: Pioneira, 1991.

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa**. Oeiras: Celta, 1997.

TORRES, Leonor Lima. Genealogia da cultura organizacional (escolar): uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. In: **Congresso português de sociologia**, 4., 2000, Coimbra. Actas. Coimbra: [s.n.], 2000,

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional em contexto educativo**: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. 2003. 616 p. Dissertação (Doutorado em Educação)–Universidade do Minho, Braga, 2003.

TORRES, Leonor Lima. Cultura Organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, out/dez. 2005.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: Apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n.98, p.151-179, jan./abr. 2007.

TORRES, L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, n.1, p. 59 - 81, 2008.

TORRES, L. M. L. (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. nº 19. **Sociologias**. Porto Alegre, 2008. p. 180- 211

VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA FERNÁNDEZ, C.; ARBAT, T.C.; ARTOLA, M.; MARTÍN, J.A.M.; MOLINA, M.G.; TAVERA, S.; VILLARES, R.; VIÑAO FRAGO, A.; BERAMENDI, J.G.; GUEREÑA, J.-L.; SERRANO, C.S. (Orgs.). **Culturas y civilizaciones**: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares**. Porto Alegre: Artmed, 2000

ZAGO, Célia Cristina. **Modelo de Arquitetura da Cultura Organizacional**. Tese de Doutorado. Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, 2000.

ZANELLI, José C.; SILVA, Narbal. Cultura Organizacional. In: ZANELLI, José C.; BORGES, Jairo E.; BASTOS, Antônio V.B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.