

SÉRIE SOCIOLOGIA

**Cultura Organizacional e
Gestão Democrática da Educação
no Brasil e Portugal**

Jamerson Kems Gusmão Moura



**Cultura Organizacional e
Gestão Democrática da Educação
no Brasil e Portugal**

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Série Sociologia

Jamerson Kemps Gusmão Moura

Cultura Organizacional e Gestão Democrática da Educação no Brasil e Portugal



Recife 2021

Todos os direitos reservados aos organizadores: *Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.*

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

M929c Moura, Jamerson Kems Gusmão.

Cultura organizacional e gestão democrática da educação no Brasil e Portugal [recurso eletrônico] / Jamerson Kems Gusmão Moura. – Recife : Ed. UFPE, 2021.
(Coleção Sociologia).

Originalmente apresentada como tese do autor (doutorado – UFPE. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Sociologia, 2018) sob o título: Cultura organizacional e políticas públicas.

Inclui referências.

ISBN 978-65-86732-95-5 (online)

1. Sociologia. 2. Sociologia educacional. 3. Educação e Estado – Brasil. 4. Educação e Estado – Portugal. 5. Educação comparada. 6. Cultura organizacional. 7. Democracia. I. Título. II. Título da coleção.

301

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2020-119)



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea
Recife, PE | CEP: 50.740-530
Fone: (81) 2126.8397 | secretaria.editora@ufpe.br
www.ufpe.br/edufpe

AGRADECIMENTOS

Agradeço de maneira especial aos professores e orientadores com quem convivi na jornada que me trouxe até a elaboração desse livro. À Silke Weber, que, mais que uma referência bibliográfica, também é uma referência biográfica. Ao Breno Fontes, cuja precoce experiência acadêmica e de intercâmbio cultural me ajudou a realizar o estágio doutoral no exterior. Ao Rui Gomes, pois, sua coerência e competência me fizeram sentir acolhido em terras lusitanas e seguro para o desenvolvimento da pesquisa.

Sobre a realização da pesquisa de campo, em Portugal, agradeço a todos que ajudaram minha inserção no agrupamento escolar pesquisado na cidade de Coimbra. A acolhida e o respeito que os profissionais desse agrupamento demonstraram para com a ciência e educação possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa em meio ao frio da região e a desconfiança sobre o pesquisador externo. No Brasil, agradeço às funcionárias da Secretaria de Educação de Pernambuco que, em meio a tantas burocracias, compreenderam e colaboraram com o espírito de investigação científica. Obrigado a todos os diretores, coordenadoras, professores e demais funcionários das escolas que pesquisei. Por respeito às suas privacidades não citarei seus nomes, mas garantirei que terão acesso ao trabalho.

Agradeço à FACEPE e CAPES por terem financiado minha pesquisa de doutorado junto à UFPE e possibilitado a realização do Doutorado Sanduíche no Exterior, respectivamente. Também agradeço os amigos, pesquisadores e funcionários do CES-Coimbra e, em especial,

ao suporte dado pelos bibliotecários: Maria José, Inês e Acácio. Sem vocês as burocracias luso-brasileiras tornar-se-iam ainda mais difíceis. Também agradeço aos funcionários que fazem o PPGS-UFPE funcionar e, em especial, aos professores Eliane Veras e Remo Mutzemberg, sempre dinâmicos e atenciosos.

Agradeço a familiares, amigos e companheiros de jornada mais próximos e concluo agradecendo à Dona Fátima: Mãe, graças à sua dedicação, gana, respeito à educação e vontade de dar uma vida melhor à família, alcancei caminhos e objetivos diferentes daqueles que você mais temia que pudessem condicionar a vida de um garoto de família simples como a nossa. Seu exemplo de vida e a forma como você se foi me inspiram a procurar sempre pelo melhor e não “passar a vida remoendo pequenos problemas, querendo sempre aquilo que não tem”. Obrigado por tudo, mãe, a saudade é infinita!!!

SUMÁRIO

Prefácio	10
Apresentação.....	14
PARTE I PROCESSOS SOCIAIS.....	30
Capítulo 1 Campo Educacional e Políticas de Gestão.....	31
1.1 Entendimentos sobre o Campo Educacional.....	31
1.1.2 <i>Campo Educacional no Brasil e em Pernambuco.....</i>	<i>42</i>
1.1.3 <i>Campo Educacional em Portugal e em Coimbra</i>	<i>50</i>
1.2 Políticas de Gestão e seus Processos Subsequentes.....	57
1.2.1 <i>Princípios da Política de Gestão Democrática</i> <i>da Educação</i>	<i>65</i>
1.2.1.1 <i>Política de Gestão Democrática da</i> <i>Educação no Brasil.....</i>	<i>72</i>
1.2.1.2 <i>Política de Lista Tríplice</i>	<i>76</i>
1.2.1.3 <i>Política de Gestão Democrática da</i> <i>Educação em Portugal</i>	<i>80</i>
1.2.1.4 <i>Política de Agrupamento de Escolas.....</i>	<i>82</i>
PARTE II AGÊNCIA E ESTRUTURA, APENAS?.....	86
Capítulo 2 Sociologia das Organizações e da Educação	87
2.1 Alguns entendimentos sobre as Organizações	87
2.2 Entendimentos sobre as Organizações do Campo Educacional	95
2.3 O debate <i>Agência x Estrutura</i> e busca pelo lugar das Organizações Escolares.....	106

2.4 Organizações Escolares: Figurações intermédias entre a Estrutura e a Ação.....	122
2.5 Organização Escolar e Práticas Profissionais.....	134
2.5.1 <i>Processos Sociais que envolvem a Profissionalização</i>	144
2.5.2 <i>Profissionalização Docente e sua relação com a Organização Escolar</i>	153

Capítulo 3 | Cultura Organizacional..... 164

3.1 Definições Conceituais	165
3.1.1 <i>Alguns entendimentos sobre o conceito de Cultura</i>	171
3.2 Cultura Organizacional Escolar.....	176
3.3 Destaque para a Gestão Simbólica dos Recursos Educativos.....	190

PARTE III | SOCIOLOGIA FIGURACIONAL..... 194

Capítulo 4 | Concepções Metodológicas..... 195

Capítulo 5 | Figurações Escolares no Brasil..... 206

5.1 Gestão das Figurações: escolas e mundos distintos em um mesmo quarteirão.....	207
5.1.1 <i>Figuração Alfa</i>	207
5.1.2 <i>Figuração Beta</i>	209
5.2 Perfil Socioprofissional dos Atores.....	212
5.3 Relações Socioprofissionais.....	215
5.4 Relação Escola-Comunidade	224
5.5 Percepção de Participação na Gestão.....	231
5.6 Percepção de Autonomia Profissional	238
5.7 Influência da Estrutura Física	245

Capítulo 6 | Figurações Escolares em Portugal..... 253

6.1 Gestão das Figurações: realidades desconhecidas de um mesmo agrupamento	253
6.1.1 <i>Agrupamento de Escolas</i>	254
6.2 Perfil Socioprofissional dos Atores.....	255
6.3 Relações Socioprofissionais.....	258
6.4 Relação Escola-Comunidade	266
6.5 Percepção da Participação na Gestão	270
6.6 Percepção de Autonomia Profissional	279
6.7 Influência da Estrutura Física	282

PARTE IV | DOCUMENTOS: ELOS ENTRE AGÊNCIA E ESTRUTURA..... 290

Capítulo 7 | Estado, Organizações e Atores Sociais 291

7.1 O que se entende por Políticas Públicas e Cultura Organizacional Escolar	292
7.1.1 <i>Secretaria de Educação</i>	294
7.1.2 <i>Direção Regional de Ensino</i>	304
7.2 Projeto Político Pedagógico no Brasil.....	313
7.2.1 <i>Figuração Alfa</i>	314
7.2.2 <i>Figuração Beta</i>	322
7.3 Projeto Educativo e Figurações de Portugal	328
7.3.1 <i>Agrupamento de Escolas</i>	331

Algumas Considerações 341

Referências 350

PREFÁCIO

Jamerson Moura apareceu para mim no momento em que fui convidada a participar de sua banca de defesa de tese de doutorado, o que me surpreendeu já pelo título: Cultura Organizacional e Políticas Públicas.

Tenho me deparado com vasta literatura que trata das políticas públicas e especialmente das educacionais, mas não é tão frequente o tema vir relacionado aos aspectos da cultura. O tema específico confere com o objeto de estudo da pesquisa de doutorado que desenvolvi anos atrás, o que me mobilizou bastante, afinal tratamos da democratização da gestão escolar desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas nos deparamos constantemente com os limites e desafios que a materialização da regulamentação apresenta. Neste sentido, o autor associa sua experiência profissional no ensino superior às áreas de cultura organizacional, políticas públicas, sociologia e antropologia das organizações num amplo espectro para tratar do assunto.

A dinâmica de funcionamento de uma organização escolar é um problema antigo que reflete, além dos aspectos formais-legais, a gestão simbólica dos recursos educativos. Neste texto, o autor problematiza o poder da agência humana, o que pode ser determinante para o desempenho da organização escolar.

Em tempos difíceis como os atuais, a questão é de fundamental importância, especialmente se considerarmos as tensões presentes em sociedades democráticas com fortes marcas de autoritarismo e oligar-

quias políticas, já que as práticas governamentais podem ser mais ou menos democráticas.

Na pesquisa aqui apresentada, Jamerson Moura desenvolve análise conceitual do campo educacional para, na sequência, tecer minucioso tratado a respeito do mesmo no Brasil e em Portugal. Tem como referência comparativa o fato de ambos os países terem passado por processos democratizantes recentes pós-ditaduras, o que se reflete nas políticas educacionais, assim como nas culturas organizacionais em ambas as sociedades. Desta forma, questiona: como se dá a viabilização de políticas educacionais em escolas com culturas organizacionais que mesclam práticas dinamizadas por atores sociais e influenciadas por grupos e agentes políticos que se alternam no poder de maneira dicotômica? Haverá mesmo uma oposição ou o que temos será um discurso de dicotomia pautado em práticas contínuas que alimentam as relações hegemônicas?

A análise é fundamentada em Norbert Elias, para quem a relação indivíduo-sociedade deve ser examinada a partir dos contextos específicos que considerem as figurações e os processos sócio-históricos, ou seja, considera que as mudanças históricas devem ser o viés de análise quando se intenciona entender as repercussões das políticas educacionais.

Nesse sentido, o texto incide sobre a Sociologia das Organizações e da Educação, com foco na Teoria Social evidenciando o problema da Agência *versus* a Estrutura no campo educacional. As escolas são interpretadas como figurações com culturas organizacionais particulares e elementos intermédios entre agência e estrutura.

Nestes termos, dialoga com autores como Weber (conflito e contradição na relação entre burocracia e democracia), Bourdieu (estrutura de reprodução social), Dubet (sociologia da experiência escolar: os sujeitos escolares são dependentes das circunstâncias e arranjos locais) e Gomes (referência às camadas da cebola, de onde emerge a imagem da Flor de Lótus, cujas camadas desabrocham na medida em que se analisa aspectos que influenciam a cultura escolar). Com base nestes aspectos, compreende que a estrutura social tende a sobrepor-se ao indivíduo,

mas é também composta por indivíduos que exercem o poder de agência sobre o meio social.

Assim, a Teoria da Mudança Social compreende a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade numa perspectiva de complementaridade e historicidade, em que a mudança é vista como inerente às relações sociais, que são relações interligadas por pontos nodais ou figurações. As organizações escolares são então vistas como figurações intermédias entre a Estrutura e a Ação. Este aspecto do trabalho do autor nos instiga a refletir a respeito do tempo necessário para que a mudança social seja operada. Nesse sentido, podemos considerar que em duas ou três gerações pós-ditadura, a cultura colonizadora, com todas as características que lhe são peculiares, seria secundarizada?

Em seguida, focaliza o termo cultura, discorrendo sobre os enfoques das distintas áreas, tendo a cultura organizacional como principal variável na análise das relações socioprofissionais. O capítulo traz entre seus fundamentos aspectos abordados por Edgar Schein para quem a adaptação externa e integração interna variam conforme os níveis de profundidade e visibilidade dos componentes culturais (artefatos, valores manifestos, pressupostos básicos), a partir da metáfora do *iceberg*. Nestes termos, a cultura de uma organização é endógena desenvolvendo-se a partir de seus pressupostos básicos, para chegar à superfície enquanto práticas e influenciar as normas e os valores da organização.

Este aspecto estimula a compreender a dinâmica da cultura organizacional escolar com sentidos moventes, que tem sua gênese a partir de relações de negociação e conflito historicamente constituídas, o que é fundamentado em resistência cultural ou pedagogia crítica, como destacam Rui Gomes e Giroux, respectivamente. Apoiado em Norbert Elias, argumenta que as relações sociais na organização escolar se desenvolvem a partir de teias de relações de interdependência, de figurações, o que potencializa a geração de mudanças endogenamente.

Nos capítulos empíricos oferece a descrição analítica das figurações escolares pesquisadas, momento em que identifica as organizações em ambos os sistemas, de forma a caracterizar o perfil das relações socioprofissionais, a percepção de autonomia e de participação na gestão

escolar, as relações externas com a comunidade e a influência da estrutura física. Evita aplicar método comparativo baseado em oposição estrutural e generalização. Em seu lugar, Jamerson procura desenvolver uma interpretação compreensiva e analisar a cultura organizacional escolar numa perspectiva da complexidade ou hibridismo.

No último capítulo, os documentos legais-formais são analisados a partir das interpretações dadas pelas figurações, o que não é visto como apenas um problema de comunicação, mas de apropriação, propriamente, o que corrobora o argumento que vem sendo alinhavado desde o início do trabalho, revelando as distintas formas de exercício de poder, tal qual sugere Foucault.

Ao final, o debate considera as diferentes formas de viabilização da política de democratização da gestão, a partir das influências em seus processos de implementação que, a exemplo da escolha do diretor escolar, tendem ora para critérios mais técnicos, ora para critérios exclusivamente políticos.

Assim, o autor conclui o debate a respeito da dinâmica de funcionamento das organizações escolares, considerando que esta reflete a gestão simbólica dos recursos educativos, em que o poder da agência humana pode ser determinante para o desempenho da organização escolar.

Enfim, o texto preza pela boa redação em estilo, riqueza na literatura levantada, ampliação do universo teórico-acadêmico com contribuição pertinente e instigante. Vale a pena conferir!

Alice Bottler

APRESENTAÇÃO

Esse livro tem como foco central refletir sobre a relação que se estabelece entre cultura organizacional escolar e a apropriação e viabilização de políticas públicas. Consideramos que o êxito de uma política pública também depende de como ela é dinamizada pela imbricada rede de relações que se desenvolvem entre os diversos atores do campo educacional.

Tomamos como premissa a ideia de que, mesmo em se tratando de políticas propositivas, o seu desenvolvimento também dependerá dos processos subsequentes que envolvem sua formulação e implementação. Concentramos nossa análise nas principais mudanças pelas quais passaram os campos educacionais do Brasil e Portugal. Para nortear nossa pesquisa, propusemo-nos a seguinte questão: a cultura organizacional sedimentada nas escolas desses dois campos poderia constituir um fator de resistência ao processo de implementação de políticas públicas?

Analisamos, então, como se deu a apropriação e viabilização da política de Gestão Democrática da Educação em escolas que compartilhassem culturas organizacionais advindas de práticas socioprofissionais ainda ligadas ao autoritarismo (consequência de sociedades que foram governadas por regimes autoritários) associadas a práticas socioprofissionais e novas demandas sociais oriundas de processos de redemocratização política.

Os campos educacionais por nós investigados apresentam pontos convergentes. Ambos se situam em países que implementaram po-

líticas de gestão democrática da educação após vivenciarem regimes autoritários (o Brasil na década de 1980 e Portugal na década de 1970). Entretanto, posteriormente, esses campos educacionais cederam espaço a outras políticas de gestão escolar.

No Brasil, o processo de democratização foi incorporado ao debate educacional, mas passou por diferentes entendimentos no transcorrer do último século (WEBER, 2004). Inicialmente, democratização significava ampliação do acesso à escola pública; posteriormente, permanência na escola. Contudo, a partir da década de 1980, progressivamente, foram sendo incluídos elementos relacionados à descentralização da gestão de políticas educacionais, municipalização, qualidade do ensino, formação, valorização dos salários e condições de trabalho dos profissionais da educação.

O desenvolvimento desse processo promoveu a criação de instâncias diversas – como conselhos municipais, colegiados e grupos gestores – visando a uma maior participação popular e a um maior controle e fiscalização das ações realizadas por secretarias de educação (WEBER, 1996), antecipando políticas que viriam a ser legitimadas pela Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A Secretaria de Educação de Pernambuco foi uma das primeiras a se envolver nesse processo. Seguindo diretrizes que primavam pela universalização da educação básica com qualidade, a dignificação do trabalho do educador e a democratização da gestão educacional, essa Secretaria submeteu a debate, já em 1987, a implantação desses procedimentos por meio dos Fóruns Itinerantes de Educação: “canais de interlocução que permitiam apreender as aspirações e interesses da comunidade escolar e dos setores organizados da população” (AGUIAR, 2014).

Tais fóruns contaram com a participação de professores, pais, alunos, sindicatos, associações e outras entidades. Como era de se esperar, alguns dos temas levantados nos fóruns geraram polêmica e resistência, a exemplo do que tratava da forma de escolha dos diretores escolares e que visava reduzir o número de indicações de caráter po-

lítico-partidário influenciadas por fisiologismo e clientelismo. Nesse sentido, a Secretaria de Educação (gestões de 1987–1990 e 1995–1998) propôs a convivência com várias maneiras de escolha de diretores, inclusive, incentivando a eleição direta pela própria comunidade escolar, forma que se tornou comum a todas as escolas a partir do ano de 2001.

A atual Secretaria de Educação determina, entretanto, que a escolha do diretor escolar só pode ser realizada após a elaboração de uma Lista Tríplice de candidatos que tenham sido aprovados em cursos de formação conduzidos exclusivamente pela Secretaria (Lei nº. 13.103/2012). Assim, somente após aprovação no curso de formação (com carga horária de 180 horas) é que o candidato poderá concorrer com outros dois nomes pela preferência da comunidade escolar. Todavia, ser o candidato mais votado não garante a nomeação, pois a *decisão final sobre quem será nomeado diretor caberá ao governador do Estado* (grifo nosso).

No que diz respeito a Portugal, destacamos que a política de Gestão Democrática da Educação também foi implementada após o fim do regime autoritário que governou o país por cinco décadas e que, assim como ocorreu no Brasil, a implementação dessa política passou por processos subsequentes, enfrentando a resistência de atores sociais forjados ou beneficiados pelas práticas anteriores.

Os processos subsequentes que inicialmente se sucederam à implementação da política de gestão democrática até que incentivavam o desenvolvimento desse tipo de gestão. Focados em desenvolver uma maior autonomia escolar, esses primeiros processos subsequentes propunham mais descentralização das estruturas, maior participação de diferentes atores sociais, elegibilidade e colegialidade.

Contudo, outros processos subsequentes sucederam essa política e o sistema educacional português passou a pautar-se em uma regulação burocrática, baseada no cumprimento de normas e avaliação de resultados, dando margem à formulação e implementação da política de Agrupamento de Escolas (BARROSO, 2006). Dentre outros objetivos, essa política de agrupamentos procura reunir várias unidades de ensino em torno da administração de uma única escola-sede, desenvolvendo

um espírito de concorrência e ranqueamento entre os agrupamentos e não mais estimulando a colaboração e participação entre as escolas e comunidades.

Dessa maneira, a partir da implementação da política de gestão democrática da educação, a organização do sistema educacional português vivenciou um estágio inicial de democratização e descentralização até chegar ao atual estágio de centralização e padronização das atividades. Segundo Lima (2004, p. 22), o sistema educacional português tornou-se um “sistema centralizado-desconcentrado, onde o que é relevante é a escola-sede, mas nem tanto o agrupamento e, muito menos, as escolas que o compõem”.

Diante do exposto, interessamo-nos pela análise dos processos subsequentes que envolveram a política de Gestão Democrática da Educação e as demais políticas implementadas. Levantamos, então, as seguintes questões: os objetivos da política de gestão democrática da educação foram alcançados ou os interesses políticos de atores não democráticos se sobrepuseram a eles? Haveria ainda algum ranço comportamental não democrático nas culturas organizacionais escolares dos dois campos? Tal ranço influenciaria a apropriação e viabilização das políticas de gestão democrática da educação?

Desenvolvemos nosso livro à luz da Teoria Social concebendo a escola como um elemento intermediário que recebe a influência de contextos de interação macro e microsociais, já que ela é uma organização que representa a força da estrutura social, mas que também é influenciada pela ação dos indivíduos. Nesse sentido, nossa análise sociológica passou a conceber a escola como uma figuração, em termos eliasianos.

Para Norbert Elias (1994), figuração significa um conjunto de relações complexas de interdependência, cobrindo o hiato entre ação e estrutura, uma vez que os indivíduos constituem figurações históricas e são historicamente constituídos por elas. Em virtude da interdependência que se estabelece entre os indivíduos, cada vez mais, eles tendem a se agrupar em contextos socioculturais particulares ou, em termos eliasianos, em figurações específicas.

Segundo Elias, os seres humanos formam figurações uns com os outros, entre grupos sociais pequenos ou grandes. Assim, a sociologia eliasiana nos orienta a considerar as organizações escolares como figurações que possuem características socioculturais e dinâmicas de funcionamento específicas, também resultantes dos processos sociais que ao longo do tempo, influenciaram a constituição de seus indivíduos.

Em oposição à hegemônica concepção estruturalista do início da Sociologia, Elias não concebe a sociedade tal qual um organismo que rege os indivíduos por atributos coercitivos como forma de orientação do comportamento, pois entende que há relações de interdependência entre os indivíduos. Ele defende a perspectiva de que a ligação entre diversos indivíduos e organizações dá origem a figurações diversas que, relacionadas entre si, se entrelaçam e formam uma teia de interdependências.

No que denomina de Teoria Sociológica dos Processos, Elias destaca que os processos sociais devem ser o viés de análise daquilo que classifica como abordagem sociológico-processual, cabendo ao sociólogo captar a história e formação de cada contexto social e suas particularidades. Assim, a análise sociológica deve identificar as conexões de relacionamentos que se desenvolvem em rede pelos indivíduos, pois se elas se caracterizam pela influência de regras pré-determinadas e rígidas, também são influenciadas por necessidades e escolhas individuais.

Inspirados por essa abordagem sociológica desenvolvemos nosso livro analisando os processos sociais e subsequentes que envolvem a política de gestão democrática da educação e políticas públicas que a sucederam. Observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 indica que a educação deve ser administrada com base nos princípios de gestão democrática, “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (LDB, n. 9934/1996, p. 12).

Segundo Paro (2006), uma gestão democrática da educação provê o indivíduo de poder quanto à tomada de decisões que envolvem as dimensões de uma gestão educacional, sendo elas a dimensão políti-

ca, a pedagógica, a administrativa e a financeira. Uma vez estabelecidos esses princípios, os processos de descentralização do sistema educacional, democratização da escola e construção da autonomia são etapas a se desenvolverem por uma gestão que se pretende democrática.

Na medida em que essas etapas vão sendo alcançadas, a gestão democrática tende a proporcionar o desenvolvimento de um sistema de gestão escolar, onde todos os seus membros – não só professores ou coordenadores como também todos os representantes da comunidade escolar – tenham a possibilidade de participar e contribuir com o empoderamento pessoal e o da instituição.

Todavia, já ressaltamos que muitas das políticas públicas implementadas no campo educacional não conseguem alcançar seus objetivos não por conta de erros ou lacunas deixadas quando do seu processo de formulação, mas devido à forma como elas são transmitidas e como são dinamizadas pelas organizações e atores sociais do campo educacional.

Devemos considerar, então, os processos subsequentes que envolvem a implementação das políticas públicas, considerando que embora a política “tenha impactos no curto prazo, (ela) é uma política de longo prazo; envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também a implementação, execução e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 37).

Como as organizações do campo educacional tendem a se apropriar das políticas públicas de maneiras distintas, elas não devem ser analisadas a partir de uma ótica de padronização das atividades. Uma vez que precisamos tratar de realidades, atores e interpretações distintas, entendemos que a dinâmica de funcionamento dessas organizações está sujeita aos interesses e influência de diversos agentes políticos e atores sociais.

É, pois, relevante compreender como as políticas educacionais partem do Estado e são dinamizadas pelas organizações escolares. Nesse sentido, a atuação do diretor é significativa, por ele ser um elemento intermediário entre a estrutura estatal e os indivíduos ligados à organização que dirige. Suas práticas de gestão irão interferir diretamente na implementação de políticas públicas. Ele é o único indivíduo que tem

acesso constante e representativo entre dois distintos espaços de poder: o órgão administrativo estatal e a organização escolar.

Como já destacamos, os processos subsequentes que envolvem a política de gestão democrática da educação, em ambos os campos educacionais, indicam que a implementação de políticas públicas também deve levar em consideração as formas de apropriação e viabilização dessas políticas por parte da cultura organizacional de cada escola onde elas são implementadas.

Questionamos, então, se as práticas de gestão nas escolas se preocuparam em reconhecer as características de cada cultura organizacional escolar e se elas foram geridas em prol da implementação de políticas públicas. Para responder essa questão, tomaremos como referência os trabalhos de Edgar Schein sobre cultura organizacional e os de Rui Canário sobre as práticas de gestão escolar.

Schein (2004) entende que a cultura é um fator decisivo para o funcionamento da organização e que ela se constitui a partir de características específicas. Para esse autor, a cultura organizacional se define a partir de pressupostos básicos, padronizados, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, considerando o que o grupo aprendeu para lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e o que funcionou de forma que fosse considerado válido.

Esses pressupostos são definidos de acordo com os níveis de profundidade e visibilidade de cada um deles na organização e são associados à metáfora de um *iceberg* para que melhor se possa compreendê-los. Essa metáfora indica que nem sempre a parte visível e tangível de uma organização representará a essência do seu funcionamento, pois muitas das partes invisíveis ou intangíveis podem se apresentar como as principais variáveis de influência sobre a constituição e funcionamento das culturas organizacionais.

Assim, o primeiro nível (topo do *iceberg*) manifesta-se em artefatos e produtos que podem ser percebidos, por exemplo, por meio de uniformes, estrutura física e comemorações. Já o segundo nível (submerso) explicita-se em normas e valores, enquanto códigos de conduta dos membros que venham a representar a filosofia da organização. Por

sua vez, o terceiro nível (mais profundo e denso) seria o de assunções básicas, expressas em comportamentos enraizados na cultura. Este último nível, muitas vezes, fica no inconsciente dos indivíduos e por isso é mais difícil detectá-lo, o que não o impede, porém, de exercer bastante influência.

Destacamos a identificação desse alicerce analítico por percebermos que muito do que caracteriza a dinâmica de funcionamento de uma organização escolar nem sempre se apresenta de forma tão visível como sua estrutura física ou artefatos (primeiro nível). Em outras palavras, entendemos que, mesmo influenciada por normas e valores (segundo nível) que estimulam a gestão democrática da educação e encontram-se expressos no projeto pedagógico, a cultura de uma organização escolar também poderá ser composta por assunções básicas (terceiro nível) forjadas em sociedades que passaram por regimes autoritários e praticadas pelos indivíduos que fazem parte da organização escolar, inviabilizando, assim, uma política pública, como a de gestão democrática da educação.

As assunções básicas são construídas por aquilo que os indivíduos entendem como o que é certo e errado, ou como o que deve ser feito e evitado em suas visões de mundo. Assim, é importante a identificação dessas assunções para a nossa análise. Quanto mais essas assunções se mostram com caráter autoritário e estão enraizadas no comportamento dos indivíduos que compõem as organizações escolares (reflexo dos contextos sócio-históricos que as forjaram e imperceptíveis em uma análise menos minuciosa), mais difícil a viabilidade de políticas públicas como a de gestão democrática da educação.

Essas considerações nos remetem aos trabalhos de Canário (2005). Crítico da visão que toma a escola como um prolongamento da administração educacional estatal, esse autor nos apresenta a concepção de inovação e gestão dos recursos educativos, na qual importa analisar como são geridos os recursos materiais e humanos de uma organização escolar e que em nosso trabalho tomamos como gestão simbólica dos recursos educativos.

Canário atenta para o fato de que a escola era vista como apenas uma dentre as várias unidades de ensino e administrada sob a lógica de racionalização e verticalização, na qual a matriz (órgão educacional estatal) impõe uma padronização de atividades às suas filiais. Diante disso, defende que a sociologia da organização escolar deve concebê-la como uma “organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura própria, um espaço de autonomia a construir e descobrir” (CANÁRIO, 1999, p. 166).

Com base nessas concepções teóricas, e diante da oportunidade de realizar doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra, desenvolvemos um projeto de pesquisa que conciliasse o estágio doutoral no exterior com a pesquisa empírica. Percebemos que essa experiência junto ao campo educacional português nos ajudaria a melhor compreender a relação entre implementação de políticas públicas e cultura organizacional escolar.

Ciente das particularidades socioculturais de cada campo educacional, tivemos a preocupação de evitar uma análise associada a um método comparativo pautado em oposição estrutural ou generalização para fugirmos a uma comparação entre tipos hierárquicos que indicassem ser uma sociedade mais avançada do que a outra em termos de políticas educacionais.

A pesquisa empírica que realizamos procurou, sobretudo, desenvolver uma interpretação compreensiva que fizesse emergirem semelhanças e diferenças. Por interpretação compreensiva, Roberto Cardoso Oliveira (2006, p. 220) entende ser essa uma concepção metodológica que privilegia “a compreensão do sentido (*verstehen*) [...] e a experiência vivida (*erlebnis*) pelo pesquisador nos contextos socioculturais”.

Oliveira destaca que a interpretação compreensiva não se esgota apenas na experiência vivida pelo pesquisador junto aos atores e organizações do *fieldwork*. Para ele, essa forma de interpretação deve levar em consideração o trabalho de pesquisadores que analisaram outras culturas e sociedades com seus respectivos e diferentes horizontes semânticos para fins de elucidá-los reciprocamente.

De forma semelhante, Brasil e Portugal representam sociedades que passaram por regimes autoritários e implementaram a política de gestão democrática da educação. Também de maneira semelhante, essa política passou por processos subsequentes nos dois campos educacionais, porém, os processos do caso brasileiro são diferentes dos processos que se sucederam no caso português, como também diferentes são as interpretações dos atores e práticas de gestão desenvolvidas em cada organização escolar.

Quando contrastamos essas realidades notamos que enquanto a política de gestão democrática ainda é desenvolvida em alguns estados brasileiros, caso de Pernambuco, isso não mais ocorre em Portugal. Contudo, de maneira contraditória, podemos encontrar escolas no Brasil que não adotam práticas de gestão democrática, enquanto há escolas em Portugal em que ainda se observam práticas condizentes com essa política. Por isso, investigar organizações do campo educacional de sociedades e países distintos revelou-se como uma forma de consolidar a nossa argumentação científica.

Compreendemos que a cultura organizacional escolar constitui um tipo híbrido, capaz de sofrer influência externa do sistema educacional, agentes e comunidade escolar (GOMES, 1993). Assim, devido ao intrincado sistema de relações que se estabelece entre os diversos atores ligados à escola, é preciso considerar o caráter de dinamicidade e sentido movente desenvolvido em cada cultura organizacional escolar.

Por conta disso, privilegiamos a análise qualitativa dos dados, reconhecendo na etnografia um necessário método de investigação, pois, como nos indica Jean-Pierre Dupuis (2010, p. 247), a abordagem etnográfica consiste em um “método que guia a observação e lembra a articulação necessária entre os contextos de interação social, as práticas dos atores e as significações das ações para a compreensão dos comportamentos humanos e organizacionais”.

Dessa forma, a etnografia nos ajudou a compreender como se desenvolvem os processos sociais que atingem de maneira particular os atores e as culturas organizacionais de cada figuração pesquisada nos dois campos educacionais. liada à técnica de observação não participan-

te (VIANNA, 2003), iniciamos a pesquisa de campo junto aos órgãos educacionais estatais para depois nos dirigirmos às escolas.

No Brasil, a pesquisa se desenvolveu entre os meses de janeiro e junho, inicialmente na Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco e, em seguida, nas escolas. Foram duas as unidades de ensino em que realizamos a pesquisa foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: o fato de serem públicas estatais; de mesmo nível de ensino ofertado; com tempo integral; e situadas no mesmo bairro.

Esses critérios foram considerados relevantes por aceitarmos a premissa de que cada escola constituiria sua própria cultura organizacional e se apresentaria como um universo particular quanto à gestão de seus recursos educativos, mesmo que façam parte de um mesmo sistema educacional e estrutura socioeconômica.

Com base nessa consideração, é possível perceber que, mesmo depois de termos escolhido critérios que poderiam dar às escolas características de funcionamento mais semelhantes, ainda assim cada uma das escolas pesquisadas mostrou uma dinâmica de funcionamento singular, o que justifica compreendê-las como figurações no sentido eliasiano.

A pesquisa desenvolvida em Portugal foi realizada em três unidades de ensino de um mesmo agrupamento escolar e durou quatro meses. Dentre as escolas pesquisadas, uma delas era a escola-sede, na qual se concentra o poder administrativo e pedagógico do agrupamento. Os critérios de escolha dessas escolas foram os mesmos aplicados às do Brasil, ou seja, escolas públicas, que ofereciam o mesmo nível de ensino, funcionavam em tempo integral e localizavam-se em bairros geograficamente próximos. Ainda assim, também no caso português, percebemos que cada uma das escolas pesquisadas mostrou uma dinâmica de funcionamento singular.

Em nossa abordagem qualitativa, realizamos entrevistas com os atores sociais que trabalhavam nas organizações dos dois campos educacionais. Considerando comunidades como “coletivos de pessoas que dividem certos interesses, sentimentos, comportamentos e objetos em virtude dos membros de um grupo social” (BRUNT, 2010, p. 80), defi-

nimos como comunidade a ser pesquisada, em nosso trabalho, o coletivo de profissionais inseridos no ambiente organizacional das escolas (diretores, professores, pedagogos, funcionários da administração e de serviços gerais).

Procuramos observar como esses atores, imprescindíveis à formação da cultura organizacional escolar, dinamizavam suas relações socioprofissionais dentro das organizações escolares e com a comunidade escolar por eles atendida. Dessa forma, realizamos entrevistas semiestruturadas (BAUER, 2002) com o objetivo de identificar “as variadas versões que estão em jogo, já que grupos sociais diferentes constroem histórias diferentes e as maneiras como elas diferem são cruciais para se compreender a dinâmica plena dos acontecimentos” (Idem, p. 103).

Para o uso dessa técnica de pesquisa, estabelecemos um roteiro de assuntos a serem conversados durante as entrevistas, sem prescindir das narrativas dos atores que não haviam sido previstas no roteiro inicial. Além disso, a decisão de realizar entrevistas semiestruturadas também está adequada às concepções de pesquisa de dois de nossos referenciais teóricos.

Essa estratégia de produção dos dados se coaduna com a importância de reconhecer-se a sociogênese e a psicogênese dos processos sociais (ELIAS, 1997) que envolvem os indivíduos e as organizações, já que, por meio da história dos atores, pudemos ter acesso a informações que não encontramos nas fontes oficiais. Além disso, ela também nos possibilitou a identificação dos pressupostos presentes nas culturas organizacionais escolares, em específico, aqueles que se encontram no nível das assunções básicas (SCHEIN, 2004).

A pesquisa empírica também foi importante para percebermos quanto a dinâmica de funcionamento das organizações escolares era orientada pelos documentos estatais e projetos pedagógicos das escolas. Interessava-nos perceber se esses documentos refletiam a implementação das políticas públicas nos dois campos educacionais em observância às características de cada cultura organizacional.

Para alcançar esse objetivo, submetemos esses documentos a uma análise de conteúdo, com a qual queríamos perceber se havia con-

gruência entre o que estava contido nos documentos dos órgãos responsáveis pela educação e as formas de (re)interpretação dos atores. Assim, adotamos a estratégia metodológica de abertura e análise de conteúdo do texto a partir de conceitos-chave, identificando o maior número de situações e remissões ao problema, buscando a regularidade que caracteriza o discurso em meio à dispersão (BURITY, 2006).

Embora tenhamos privilegiado a análise qualitativa, também nos valem das informações que os dados quantitativos podem apresentar a fim de fortalecer nossa análise e argumentação. No intuito de identificar as variáveis sociais que caracterizam os indivíduos de cada campo educacional e como elas influenciam a dinâmica de funcionamento das escolas, recorreremos à aplicação de questionários, a partir dos quais elaboramos um mapeamento das características que compõem cada cultura organizacional escolar, identificando como elas influenciam e de que maneira elas são reconhecidas e geridas pelos diretores. Para essa análise, construímos os seguintes indicadores: 1) Perfil Socioprofissional dos Atores; 2) Relações Socioprofissionais; 3) Relação Escola-Comunidade; 4) Percepção de Participação na Gestão; 5) Percepção de Autonomia Profissional; e 6) Influência da Estrutura Física.

A construção desses indicadores levou em conta o que diz Elias sobre a importância de iluminar-se o caminho histórico-processual que envolve os indivíduos e as organizações, e as contribuições de Schein, para quem as características das culturas organizacionais são expressas em termos de artefatos, valores e normas, e assunções básicas. Os dados produzidos com base nesses indicadores foram analisados a partir a concepção de gestão simbólica dos recursos educativos, concepção que, por sua vez, tem influência em Canário.

Registradas essas informações iniciais, passemos ao resumo de cada capítulo.

No primeiro capítulo, discutimos sobre o campo educacional e a sua tênue relação com as políticas públicas. Para isso, desenvolvemos uma interlocução com autores que contribuem com a compreensão do processo histórico de mudanças bem como das particularidades que caracterizam o campo educacional brasileiro e o português. Já em relação

às políticas públicas, recorremos a autores que nos ajudaram a refletir sobre as especificidades que envolvem as políticas educacionais de Gestão Democrática da Educação, Lista Triplíce e Agrupamento de Escolas.

No segundo capítulo, passamos a aplicar os conhecimentos advindos da sociologia das organizações e da sociologia da educação, tendo em vista a compreensão daquilo que compõe as características das organizações escolares. A partir do que nos diz a Teoria Social sobre a relação entre agência e estrutura, definimos o que pautaria nossa análise, concebendo a escola como um elemento intermediário frente à relação estabelecida entre a força da estrutura e ação dos indivíduos. Assim, concebemos a escola como uma figuração, ou seja, como uma organização que, mesmo fazendo parte de uma estrutura educacional maior, possui uma dinâmica de funcionamento específica em virtude das práticas socioprofissionais, também específicas, desenvolvidas pelos indivíduos que a ela estão ligados.

No terceiro capítulo, analisamos as principais definições de cultura organizacional, indicando aquelas às quais recorremos para interpretar os dados produzidos junto às organizações escolares. Apontado o caminho que adotamos para identificar as culturas organizacionais escolares, apresentamos nosso referencial para destacar a importância da gestão dos recursos educativos em vista da implementação de políticas públicas. Na parte final, apresentamos as orientações metodológicas que nortearam a nossa produção e análise dos dados, já que esse capítulo antecede a parte empírica do livro.

O quarto capítulo traz as concepções metodológicas que adotamos e orientaram a produção e análise dos dados. Como vivenciamos realidades sociais distintas tivemos a preocupação de evitarmos um método comparativo baseado em oposição e generalização, buscando aplicar um método que privilegiasse a interpretação compreensiva e elucidativa.

O capítulo cinco inicia a análise da pesquisa realizada junto às figurações escolares do campo educacional brasileiro. A produção dos dados foi desenvolvida a partir de etnografia, realização de entrevistas e aplicação de questionários. Dentre outras informações, o capítulo evi-

denciará como as duas figurações escolares apresentam culturas organizacionais distintas, mesmo tendo sido escolhidas a partir de critérios que as tornassem semelhantes. Além disso, o capítulo ilustra a diferença entre as práticas de gestão desenvolvidas nas duas figurações e quanto essa diferença influencia a apropriação e viabilização de políticas públicas.

Constitui o sexto capítulo a análise dos dados produzidos junto às figurações escolares do campo educacional português. Para tanto, também nos valem da etnografia, realização de entrevistas e aplicação de questionários. Evidenciamos que, mesmo sendo administradas pela política de Agrupamento de Escolas (e com ela sua lógica de padronização de atividades), as figurações escolares possuem culturas organizacionais próprias que, por sua vez, não são reconhecidas pelo diretor do agrupamento. Uma das razões desse não reconhecimento é a própria lógica de padronização da política, pois ela determina que o diretor do agrupamento deve ser o mesmo indivíduo responsável pela gestão de todas as outras unidades de ensino. Contudo, percebemos que, como cada figuração é composta por culturas organizacionais distintas, as práticas de gestão desse mesmo diretor são influenciadas pelas dinâmicas socioprofissionais desenvolvidas por cada figuração, determinando as formas de apropriação e viabilização de políticas públicas.

No sétimo capítulo, encontra-se a análise de conteúdo dos documentos dos órgãos da administração estatal e dos projetos pedagógicos das escolas. Isso porque observamos que eles se constituem como documentos que materializam a relação entre o que determina o Estado e a forma como essas determinações são apropriadas e (re)interpretadas pelos atores da organização escolar. No que concerne à análise dos documentos estatais, verificamos que as determinações contidas neles não observam a cultura organizacional de cada escola como procedimento relevante para a implementação de políticas públicas. No que diz respeito aos projetos pedagógicos, vimos que há uma tendência de eles não apresentarem as principais características da cultura organizacional de cada escola, além de expressarem formas destoantes de apropriação das

políticas públicas. Também chamou atenção o baixo envolvimento dos atores no processo de elaboração dos projetos pedagógicos.

Por fim, elaboramos as considerações finais, apresentando um esboço daquelas que foram as principais motivações, observações e conclusões de nosso trabalho. Além de reconhecer as limitações de nossa pesquisa – uma vez que trabalhamos com indivíduos e organizações de campos educacionais diferentes e caracterizados pela especificidade e complexidade de cada um deles –, procuramos com este livro gerar reflexões que possam colaborar com o desenvolvimento de novas pesquisas as quais considerem a influência da cultura organizacional escolar sobre a apropriação e viabilização de políticas públicas.

PARTE I

PROCESSOS SOCIAIS

CAPÍTULO 1

Campo Educacional e Políticas de Gestão

Neste primeiro capítulo, discutimos o campo educacional e a tênue relação estabelecida entre ele e as políticas públicas, destacando a especificidade e as variações dessa relação que se estabelecem na prática. Quanto ao eixo do campo educacional, apresentaremos um mapeamento teórico-conceitual, demarcando a nossa concepção epistemológica e especificando as particularidades dos campos no Brasil e em Portugal. Já em relação ao eixo ligado às políticas públicas, apresentaremos as principais definições e entendimentos sobre o tema para, em seguida, analisarmos a política de gestão democrática da educação e refletirmos sobre os desdobramentos das políticas educacionais que a sucederam.

1.1 Entendimentos sobre o Campo Educacional

De início, destacamos que a nossa concepção de campo faz referência a importante contribuição de Bourdieu e apresenta-se como uma definição teórica muito cara à análise das particularidades que caracterizam os campos educacionais pesquisados em nosso trabalho. Destacamos, então, na concepção bourdieusiana a importância de se ater às particularidades definidoras e regentes de cada campo quando da realização de uma análise sociológica.

O conceito de campo em Bourdieu procura dar conta do entendimento sobre a forma como espaços sociais são constituídos e da maneira como os variados agentes no interior deles interagem em constante disputa pelo domínio de mais espaços dentro do campo. Esse pen-

sador explica que as formas de disputa que ocorrem em cada campo também dependem da luta e composição de força desigual entre os seus agentes, os quais, por sua vez, encontram-se divididos entre dominados e dominantes.

Em termos mais precisos, é através da relação que as categorias de agentes vinculados a cada uma dessas posições mantêm com o mercado e através dos diferentes tipos de gratificações econômicas e simbólicas correspondentes às diferentes formas desta relação que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou a exclusão e, paralelamente, a forma da experiência que cada categoria de agente pode ter a respeito da relação objetiva entre a fração dominada e as frações dominantes (BOURDIEU, 2007, p. 193).

Cada campo é específico e por isso segue a sua própria lógica de funcionamento, o que não quer dizer que ele não sofra com a influência dos agentes externos e internos. Enquanto espaço social, o campo se apresenta como um lugar onde as concepções dos elementos que estruturam a vida em sociedade são planejadas e projetadas em vista de suas realizações.

Bourdieu ressalta, porém, que não necessariamente o que é planejado pelos agentes do campo acontece da maneira que se esperava. Nesse sentido, nos apropriamos de tal compreensão bourdieusiana para podermos melhor interpretar os processos sociais e subsequentes que envolvem a implementação de políticas públicas nos campos educacionais pesquisados.

No que diz respeito às abordagens sociológicas sobre o campo educacional, destacamos que a sua composição sofreu influência de contextos socioeconômicos específicos, mas não necessariamente da cultura forjada nas organizações do campo, aspecto relevante a ser observado quando do processo de implementação de políticas públicas.

Em relação às abordagens sobre o campo educacional, identificamos que elas focaram a influência exercida por uma lógica de mercado pautada em um intenso processo de industrialização, o qual se consolida no início do século XX, dando margem ao que ficou conhecido como Fordismo. A lógica de produção fordista foi incorporada por grande parte da administração organizacional porque, com ela, se podia aplicar às atividades de uma organização modelos de funcionamento baseados em racionalização e padronização que visavam à redução dos custos e ao aumento da produção e dos lucros.

A consolidação dessa lógica de produção terminou por ser incorporada pelos sistemas educacionais. Diante disso, os estudos sociológicos da educação destacavam que o sistema educacional se voltou à formação de uma mão de obra que mais se adequasse aos anseios de qualificação do mercado que a envolvia do que propriamente a uma formação escolar que propiciasse autonomia aos indivíduos. Esses estudos enfatizaram a lógica de padronização e verticalização na gestão das organizações do campo educacional, fazendo-nos perceber que não havia preocupação com o tema ligado à cultura organizacional.

Muitas dessas concepções sociológicas sobre a educação tiveram como inspiração os trabalhos desenvolvidos por Max Weber. No tipo-ideal de burocracia construído por Weber, enquanto instrumento metodológico para análise de organizações sociais, destacavam-se mecanismos que propagassem estabilidade das ações, padronização e hierarquização, importantes para as organizações alcançarem o máximo nível de eficiência e produtividade.

Nesse sentido, a sociologia desenvolvida por Weber é relevante por perceber que tanto o processo de burocratização das organizações citado como o processo de racionalização com o qual sociedades e estados aderiram aos preceitos da modernidade deram um novo caráter aos sistemas educacionais, voltado à formação de indivíduos que agissem segundo padrões racionais de comportamento e pudessem ser governados por uma lógica legal-racional.

Educar no sentido da racionalização passou a ser fundamental para o Estado, porque ele precisa de um direito racional e de uma burocracia montada em moldes racionais. Educar no sentido da racionalização também passou a ser fundamental para a empresa capitalista, pois ela se pauta pela lógica do lucro, do cálculo de custos e benefícios, e precisa de profissionais treinados para isso (RODRIGUES, 2004, p. 77).

Para Weber o caráter racional dado às organizações caracterizou-as como um eficiente mecanismo de estratificação social, no qual a dominação capitalista exercida pelas elites e pelo Estado passava a ser legitimada sob os auspícios dos preceitos de racionalização, em oposição à concepção sociológica da educação durkheimiana.

Dentre os diversos trabalhos sociológicos desenvolvidos por Durkheim, esse autor entendia a educação como instrumento voltado a cumprir uma função social – nesse caso, a função de integrar os indivíduos de maneira cada vez mais harmônica e ordenada ao organismo social totalizante. No que se refere à influência dos seus trabalhos sobre as análises do campo educacional, ressaltamos que muitos dos estudos baseados em sua concepção tiveram força até meados do século passado e isso se deu, exatamente, pelo enfoque na análise da função social desempenhada pela educação. Assim, a Corrente Funcionalista, referenciada nos trabalhos de Durkheim e no Positivismo, procurava perceber o sistema educacional e o desempenho de seu papel na seleção de estudantes e socialização de jovens, considerando o desempenho destes no mercado de trabalho capitalista e na construção de uma progressiva coesão social.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número

de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 2010, p. 43).

Aqueles que se valiam da concepção funcionalista para o embasamento teórico de seus trabalhos tomavam as premissas de ordenamento e coesão social, tão caras aos positivistas, como um importante estágio de desenvolvimento a ser alcançado pelas sociedades. Assim, muitas dessas abordagens procuraram analisar como as organizações escolares e os sistemas de ensino estavam preparando os indivíduos para que eles pudessem estar aptos ao sistema social dominante.

Em contrapartida às abordagens de caráter funcionalista, mais fortemente a partir da década de 1960, as perspectivas pautadas na Teoria do Conflito percebiam que, diferentemente do que era esperado enquanto função social de coesão propiciado pela educação, as escolas distribuíam os benefícios da educação de forma desigual, direcionando a maioria das benfeitorias e oportunidades às crianças das classes superiores e aos grupos raciais e étnicos de *status* mais elevado (BOURDIEU, 2001).

Em outras palavras, na medida em que o sistema educacional progressivamente ia sendo incorporado pelo Estado e por interesses econômicos dominantes, a escola passava a desempenhar um papel muito mais de reprodução de desigualdades do que de promotora de valores que dizem respeito aos preceitos de cidadania, autonomia e mobilidade social.

Além disso, essas abordagens perceberam que os sistemas de ensino haviam começado a incorporar de maneira muito acelerada a concepção capitalista de divisão de trabalho. Assim, a construção das escolas passou a ser influenciada pela divisão delas em salas de aula que, por sua vez, são divididas por setores, filas e bancas. As disciplinas passaram a ser lecionadas em aulas separadas, cujos inícios e términos eram informados por meio de sirenes. Também os professores precisaram seguir currículos e manuais de ensino padronizados e classificados

por séries, aproximando o cotidiano escolar do trabalho fragmentado e fabril imposto às sociedades industriais.

Os vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade; em outras palavras, cada novo estágio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho (MARX e ENGELS, 2011).

A influência e imposição de uma lógica industrial sobre o campo educacional também chamou atenção de outro representante da teoria do conflito, Pierre Bourdieu. Muitos dos trabalhos que ele desenvolveu sobre a educação destinaram-se a explicar o caráter reprodutor de desigualdades dos sistemas de ensino. O filósofo e sociólogo francês percebeu que, na medida em que a escola pública atendia a anseios do mercado por uma maior formação de mão de obra bem como de setores da sociedade que clamam por universalização e democratização do acesso ao ensino, ela (a escola pública) passou a conviver com processos de massificação e precarização de suas atividades.

Enquanto efeito paradoxal, mas ao mesmo tempo previsível, esses processos tiveram um efeito perverso, pois, se antes a exclusão social decorria da falta de escolarização de muitos dos indivíduos que não tinham acesso à escola, agora essa exclusão advinha, paradoxalmente, da existência desse acesso, pois uma educação pública de baixa qualidade impede que muitos desses indivíduos alcancem posições sociais mais relevantes, permanecendo reféns da desigualdade e exclusão sociais.

Para uma melhor ilustração desse fenômeno, a expressão *incluir para excluir* tem inspiração na clássica obra *A Reprodução* (1971). A partir dela, Bourdieu e Passeron destacam, dentre outros fatores, que a exclusão social também decorre do fato de os atuais sistemas educacionais, pautados na massificação e padronização, não priorizarem o

capital cultural de cada aluno e, assim, passarem a excluí-lo dentro do próprio sistema.

Bourdieu explica que o capital cultural diz respeito à forma de conhecimentos e habilidades adquiridos pelos indivíduos em variados contextos sociais, a exemplo da família e da escola. Segundo o pensador francês, a noção de capital cultural foi concebida como uma hipótese indispensável para a compreensão da desigualdade de desempenho escolar de crianças originárias de diferentes classes sociais, já que, dentro do próprio sistema de ensino, cada vez mais pautado na padronização, os indivíduos iam sendo estratificados ou excluídos.

Outro importante pensador francês que tem sido referência para os estudos voltados à educação é Michel Foucault. Forjado na Filosofia, Foucault preocupou-se em analisar as ramificações microfísicas de exercício do poder que reverberam na sociedade a partir da macroestrutura. Sua epistemologia nos leva a refletir sobre a estrutura social que torna o indivíduo útil e dócil, ao mesmo tempo em que necessita de indivíduos que se tornem agentes reprodutores dessa dominação. Como exemplo dessa dominação, temos a relação que se estabelece entre o psiquiatra e seus pacientes dentro da clínica, o homem e a mulher no contexto doméstico, ou o professor e o aluno nas escolas.

Essa análise microfísica sobre as formas de poder não desconsidera a estrutura central de onde emana o controle sobre a sociedade, o Estado, contudo ela enfoca o desencadear do poder por suas extensões detalhadas e sutis, seus braços de execução em formas locais e microfísicas que se apresentam no controle de corpos, gestos, comportamentos e hábitos.

Destacamos, porém, que não há, nos trabalhos de Foucault, aquilo que poderíamos tomar como uma teoria geral do poder. Na verdade, no estudo genealógico que esse pensador faz sobre as formas de poder, ele percebe que não há uma lógica global ou unitária do exercício de poder, mas formas díspares, heterogêneas e em constante mudança, dependendo da realidade sócio-histórica em que o indivíduo se encontra inserido.

Todavia, o que nos chamou atenção na obra de Foucault para a realização de nossa pesquisa foi a constatação de que o deslocamento do poder exercido sobre os indivíduos que emana do centro estatal torna necessária, ainda que de maneira paradoxal, a utilização de agentes que reproduzam o poder estatal até as suas extremidades, obrigando o Estado a delegar poder aos indivíduos ao mesmo tempo em que os domina.

Observemos que, para um efetivo exercício de vigilância e controle da disciplina social, Foucault ressalta ser necessário que indivíduos vigiem e sejam vigiados, e que reportem essa vigilância às esferas mais altas da hierarquia à qual estão submetidos. Em sua genealogia do poder, esse filósofo evidencia o forjar do indivíduo enquanto produto do poder e saber exercidos sobre e emanados dele. Assim, desmitifica a ideia de indivíduo inconscientemente oprimido e massificado pela estrutura social e passa a percebê-lo como reflexo de seu exercício em níveis microssociais.

Refletindo sobre essas considerações, observamos que, assim como a clínica ou a prisão – duas das principais instituições pesquisadas por Foucault –, também a escola pode ser considerada como um espaço microfísico de exercício do poder, pois, por um lado, o professor exerce poder sobre os alunos e, por outro, o diretor escolar exerce poder em relação aos professores.

Com base na epistemologia foucaultiana, a análise de relações de poder como as citadas acima deve considerar o sujeito não só em meio a sua trajetória individual como também na sua relação com os esquemas engendrados pela história social na qual está inserido. Suas ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais são da mesma forma produtos da relação que se estabelece entre as pressões e estímulos da conjuntura social.

Nesse sentido, percebemos que, em Estados forjados por práticas autoritárias e/ou ditatoriais, é de se imaginar que posteriores processos de redemocratização política não tenham reverberado o suficiente na sociedade e nos indivíduos. Dessa forma, há a tendência de os agentes que representam o poder estatal não apresentarem posturas condizentes com as premissas de uma sociedade democrática e, assim, continuarem a exercer formas microfísicas de poder e controle sobre os indivíduos.

Devido à sua abrangência e qualidade, a concepção de poder foucaultiana influenciou vários autores e seus estudos sobre a educação, dentre eles, Zigmunt Bauman em sua fase pós-moderna. Parte dos trabalhos que esse sociólogo dedicou à análise sobre a educação vê, no processo de instrumentalização do sistema educacional, um eficiente mecanismo de exercício do poder. Porém, para ele, muitas das características impostas pela lógica industrial aos sistemas de ensino entram em choque com elementos presentes na sociedade contemporânea, a qual, segundo Bauman (2009), apresenta-se como individualizada, fragmentada e multicultural.

De acordo com Bauman, a escolarização da educação na sociedade contemporânea e pós-moderna, ou líquida, como o autor prefere definir, passou a condicionar a escola ao papel de instituição funcional que deve servir ao estabelecimento da ordem como tarefa da modernidade. A educação escolarizada reforça o interesse do Estado em se responsabilizar pela formação dos indivíduos e sociedades, e o Estado, por sua vez, atende aos interesses dos grupos dominantes.

Na medida em que é delegado ao Estado e a seus governantes a responsabilidade sobre o sistema educacional, passa a caber a ele a definição do que deve ser ensinado bem como de que maneira e a quem se devem direcionar as concepções de ordem e controle social. Dessa maneira, a implementação de mecanismos de ordenamento e controle sobre indivíduos e organizações, também por meio do campo educacional, configura-se como sinônimo de uma sociedade ainda mais estratificada.

Nessa direção, a partir da década de 1980 e, de maneira muito acelerada, em meados da década seguinte, ganha fôlego nas abordagens sociológicas o enfoque na escola globalizada e de massas, quando se analisam os desdobramentos do processo de universalização incorporado aos sistemas educacionais nas décadas anteriores. Esse processo foi proposto por organismos internacionais – como FMI, BIRD, OCDE, dentre outros – e se refletiu em uma maior padronização dos sistemas de ensino (GOMES, 2001; PASSONE, 2014).

Agora, a escola, além de continuar a ser influenciada por uma lógica de padronização das atividades, também passa a sofrer influên-

cia de uma lógica baseada em estabelecimento de metas e alcance de resultados quantitativos. Quanto aos efeitos dessas influências, as abordagens sociológicas destacam que essa lógica gerou um tipo de competição entre as escolas baseado apenas no alcance de melhores posições nos *rankings* de avaliação, fazendo os atores das escolas se preocuparem mais com a conquista de bonificações monetárias do que com a efetiva melhoria do aprendizado dos alunos.

Diante das diferentes abordagens sociológicas acerca da educação, Carlos Luckesi (1991) já havia proposto uma síntese dessas abordagens, classificando-as entre aquelas que tomam a escola como: 1) sinônimo de redenção social; 2) um mecanismo de reprodução das desigualdades; ou 3) um meio de transformação social.

Com o intuito de contextualizar tal classificação, esse autor explica que a educação é compreendida por muitos como um espaço de redenção social, pois seria por meio dela que o todo social alcançaria maiores níveis de organização e coesão. Mesmo que alguns poucos indivíduos não conseguissem alcançar melhores condições de vida e renda, caberia à educação apresentar-se como um caminho de redenção.

A sociedade está naturalmente composta com todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura tanto os novos elementos (nova geração), quanto os que, por qualquer motivo, se encontram à sua margem. Importa, pois, manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social (idem, p. 38).

Luckesi alerta para o fato de que essa concepção é distorcida por agentes do campo educacional, quando eles consideram que mais importante do que a reivindicação por melhores condições estruturais disponibilizadas à educação seria ressaltar a vocação com a qual cada profissional da educação deve se identificar e, assim, realizar suas atividades. Essas atividades devem, então, ser exercidas a partir da total dedicação dos profissionais sem questionarem qualquer dificuldade estrutural, nem desenvolverem qualquer reflexão crítica e política.

Nesse sentido, a concepção redentora em muito difere da concepção que toma a educação como reprodutora de desigualdades. A tendência reprodutora vê na educação um mecanismo intrínseco à sociedade e, por isso, apresenta-se a serviço dela (da sociedade).

Na primeira posição [a redentora], a visão da educação é “não-crítica”. Aqui [na reprodutora], ela é crítica, desde que aborda a educação a partir de seus determinantes; porém, além de ser crítica, é reprodutivista, desde que a vê somente como elemento destinado a reproduzir seus próprios condicionantes (ibidem, p. 41).

Já a concepção que toma a educação como mediação entre a reflexão e a prática tendo em vista a transformação social é referendada por importantes pedagogos, para os quais importa perceber o papel da educação enquanto relevante mecanismo que, de forma dialética, representa os anseios e projetos de uma sociedade.

Ela [a escola] medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia (idem, p. 49).

Importante referencial que toma a escola como mecanismo de empoderamento e transformação social, Paulo Freire (1987) entende que os sentimentos de fraternidade e atenção para com os que mais precisam devem ser construídos a partir do desenvolvimento de uma pedagogia que liberte os oprimidos dos grilhões que os oprimem.

Freire concebe a educação como meio voltado à melhoria de vida dos que mais necessitam e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Assim, sua concepção de educação não desconsidera a importância que governantes e sociedades devem atribuir à melhoria de tudo aquilo que aprimore os sistemas educacionais, mas entende que as condições de trabalho não podem ser um impedimento para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora.

De nossa parte, realçamos que, mesmo diante da diversidade de abordagens citadas até aqui, é possível perceber não ter sido destinado muito espaço para que se considerasse a importância que se deve dar a cada cultura organizacional escolar. Observamos que as abordagens acadêmicas têm enfatizado as formas de controle e reprodução de desigualdades exercidas por meio da educação em detrimento de estudos voltados ao desenvolvimento de estratégias educacionais que considerassem as características presentes na cultura organizacional de cada escola.

Visando contribuir para o preenchimento dessa lacuna, procuramos entender como a cultura organizacional estabelecida em uma organização escolar apropria-se dos processos vinculados à implementação de políticas públicas e é capaz de viabilizá-los. Analisando o funcionamento dessas escolas, poderemos identificar se as características de suas culturas organizacionais recebem a devida atenção por parte dos órgãos educacionais e como elas são dinamizadas pelos agentes e atores inseridos no campo. Para tanto, apresentaremos, nos dois tópicos seguintes, importantes informações e dados sobre aquilo que caracteriza os dois campos educacionais por nós pesquisados.

1.1.2 Campo Educacional no Brasil e em Pernambuco

Em relação ao campo educacional brasileiro, podemos observar uma gradativa preocupação social e política em tomar a gestão da educação a partir de concepções mais democráticas quanto à participação e representatividade dos atores sociais a ele ligados. Silke Weber é esclarecedora quando nos apresenta as apropriações pelas quais passa o termo “democracia” ao ser associado à educação ao longo do último século.

Essa pesquisadora observa que, a partir da década de 1930, a democratização da educação referia-se, principalmente, à garantia de acesso à escola pública para as crianças com idades entre sete e quatorze anos (WEBER, 2004). Esse processo viria a desenvolver-se ainda mais na chegada da década de 1960, momento em que se deu maior atenção à educação básica e investiu-se mais nela.

Observando as alternâncias e recorrências de temas que tratavam do acesso à escola, da seletividade, da repetência e da evasão, Weber destaca que, a partir da década de 1980, o restabelecimento do sistema democrático no país e a realização de eleições para prefeitos e governadores alteraram o sentido da democracia no debate sobre a educação.

As diretrizes formuladas no período eleitoral, ao enfatizarem o reconhecimento da educação como uma das instâncias de formação e exercício da cidadania (percebida esta última como uma conquista da luta quase secular da sociedade civil brasileira e do avanço do conhecimento sobre a situação educacional do país e do Estado) conduziam necessariamente a priorizar a educação básica (WEBER, 1991, p. 22).

Ao longo desse processo, o discurso sobre a universalização da educação básica continuou presente, todavia, junto ao processo de redemocratização e às demandas apresentadas durante os debates eleitorais, também ganhou relevância a redefinição do papel do Estado no que concerne, dentre outros aspectos, à universalização dos direitos de cidadania e à gestão democrática de políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988 veio a legitimar esse processo, instituindo a participação da população por meio de organizações representativas bem como a partir da formulação das políticas e do controle das suas ações em todos os níveis. Tomemos como referência inicial, para a compreensão do que se entende por democracia, o que diz

essa mesma Constituição em seu Artigo 1º, Parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Todavia, é de imaginar-se que, desde sua implementação, tal processo não tem se realizado de maneira harmônica no campo social. Em uma sociedade marcada pela experiência de relações de mando e obediência, exclusão e privilégio, a luta pela participação política como condição para a construção da cidadania ainda tem se deparado com muitas barreiras, dentre as quais o monopólio do Estado como gestor e a subserviência dele a interesses de uma minoria.

A concepção que fundamentou o processo de formulação e gestão da política educacional foi a de que o Estado se constitui, nas sociedades capitalistas, representante e gestor de interesses em confronto, e que governos podem eventualmente se opor a interesses dominantes na luta pela superação da exploração e dominação. Nesse sentido, no âmbito da democracia representativa, o governo pode atuar como instância temporal de direção de um projeto político-social mais amplo de mudança das relações sociais prevalentes, suscitando a participação da sociedade civil e de outros grupos sociais, na escolha das formas de concretização do projeto submetido a escrutínio popular e na avaliação e controle de sua intervenção (WEBER, 1991, p. 22).

De toda forma, para Roberto Dagnino (2002), as novas definições atribuídas aos ideais de cidadania e participação popular possibilitaram a construção de uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, pois se baseia no reconhecimento dos seus membros como sujeitos partícipes da administração e organização social.

Dagnino percebe que, a partir desse contexto, o termo “sociedade civil” ganha evidência e começa a ser compreendido como ações co-

letivas que se caracterizam por um forte componente de solidariedade e integração, no qual sujeitos de vários segmentos da sociedade passam a interagir na deliberação, gestão e controle de políticas públicas em diversas áreas.

Dessa maneira, a premissa da democratização de todas as questões que envolvem a sociedade passa a ser incorporada pela área ligada à educação no Brasil. Sobre esse contexto, Silke Weber volta a nos esclarecer que, de maneira progressiva, foram sendo incluídos elementos que tratavam da descentralização da gestão de políticas educacionais, inclusive da municipalização e qualidade do ensino, passando pela formação e valorização dos salários e condições de trabalho dos profissionais da educação.

Além disso, Weber destaca a criação de conselhos municipais, colegiados e grupos gestores que possibilitaram uma maior participação, controle e fiscalização das ações de secretarias de educação. Dessa maneira, diz a pesquisadora, procurava-se reduzir a distância entre discursos governamentais e a prática efetiva de suas ações. A perspectiva era a de aumentar cada vez mais a participação dos variados atores e, assim, desenvolver práticas cada vez mais democráticas no seio do sistema educacional (WEBER, 1996).

Esse processo também é abordado por Márcia Ângela Aguiar que, por sua vez, nos informa que, entre os anos de 1987 e 1990, a Secretaria de Educação de Pernambuco empenhou-se em formular o seu Plano Estadual de Educação de forma participativa. Dentre outros aspectos voltados à democracia, esse Plano também seguia diretrizes ligadas à universalização da educação básica com qualidade, à dignificação do trabalho do educador e à democratização da gestão educacional.

Essas diretrizes foram submetidas a debate nos Fóruns Itinerantes de Educação, “canais de interlocução que permitiam apreender as aspirações e interesses da comunidade escolar e dos setores organizados da população” (AGUIAR, 2014, p. 204). Tais fóruns contaram com a participação de professores, pais, alunos, sindicatos, associações e outras entidades.

Além disso, esses fóruns conseguiram mais do que acompanhar os avanços e alcance de objetivos pretendidos com o plano estadual de

educação, pois eles também respaldaram as medidas adotadas pela nova gestão da educação em Pernambuco que, dentre outras, pautava-se na substituição de um planejamento educacional de feição tecnicista por outro marcado pela participação e envolvimento de diversificados atores do campo.

Em conformidade com os anseios da nova conjuntura social e política do país, os fóruns itinerantes também se caracterizaram como um espaço apropriado à realização de debates que se referiam a questões tanto educacionais locais quanto nacionais.

Coincidentemente, no Plano Nacional estava em discussão, naquele período, o capítulo da educação na Constituição Federal de 1988 e as propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que ampliou a dimensão do debate sobre o Plano Estadual. A análise das condições da educação no plano nacional levava os governos subnacionais que assumiram no período da redemocratização a definirem como objetivos prioritários da gestão a garantia do acesso e permanência na educação básica (Idem, p. 204)¹.

Todavia, alguns dos temas levantados nos fóruns geraram polêmica, a exemplo do que tratava da escolha de diretores escolares. A Secretaria de Educação, na perspectiva de amadurecer a concepção de gestão democrática, propôs reduzir o número de indicações de caráter político-partidário para o preenchimento dos cargos, o que suscitou

1 O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2011–2020) apresenta objetivos e caminhos que visam combater as desigualdades e incrementar a capacidade de atendimento aos níveis e modalidades de ensino oferecidos pelas esferas administrativas do Brasil. Esse documento reflete os anseios da sociedade civil organizada quanto à consolidação da gestão sistêmica em cada nível de governo, no sentido de levar a efeito o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre os sistemas de educação. Todavia, ressaltamos que, desde a mudança ocorrida no governo federal, a partir do processo de *impeachment*, o PNE tem sido descaracterizado pelos novos agentes do Estado que chegaram ao poder.

muita resistência, tendo em vista a tradicional e costumeira prática administrativa marcada pelo clientelismo e fisiologismo.

Para dar uma ideia aproximada do tamanho das dificuldades encontradas pela gestão da Secretaria, mencione-se a decisão do governo, de redução para menos de mil indicações de caráter político aos quase seis mil cargos de confiança de diretores, vice-diretores, secretários de escola, supervisores escolares, coordenadores de laboratórios de apoio didático e de núcleos de merenda escolar, tradicionalmente distribuídos entre correligionários (idem, p. 205).

Evidentemente que uma medida necessária, mas impactante como essa, atingiu diretamente toda uma estrutura social e política baseada no clientelismo, conforme já citamos. Infere-se, então, que os desdobramentos de uma sociedade governada por mais de duas décadas por preceitos autoritários e não democráticos persistam ainda por um longo período no tecido social que envolve indivíduos e organizações.

Antecipando as concepções de dois dos principais referenciais teóricos de nosso trabalho, temos em Norbert Elias (1994) a consideração de que processos de mudança social só podem ser de fato percebidos com o passar de, pelo menos, duas ou três gerações. Dessa forma, não é difícil concluir que muitos dos atores sociais inseridos no campo educacional continuaram a resistir às mudanças sociopolíticas propostas quando da implementação da política de gestão democrática da educação.

Também nesse sentido, podemos perceber que muitas dessas práticas expressam-se na forma de pressupostos básicos, conceito apresentado por Edgar Schein (2004) como um dos pilares da constituição de uma cultura organizacional. Segundo Schein, os pressupostos básicos podem se expressar na forma de comportamentos enraizados nos indivíduos que compõem as organizações e, por isso, refletem práticas

não democráticas como aquelas com as quais muitos dos atores do campo educacional em análise estavam acostumados.

Apesar da polêmica e resistência enfrentadas durante o processo de mudança, tal política administrativa possibilitou a instauração de um antigo anseio dos agentes: tornar a gestão educacional em Pernambuco ainda mais democrática. Tal anseio primava pela possibilidade de se escolherem os diretores das escolas via eleição direta, e foi a partir da Lei nº. 23.583/2001 que os diretores escolares passaram a ser escolhidos por meio do voto de representantes da própria comunidade escolar, substituindo a tradicional prática de indicação política já citada.

A democratização do acesso ao cargo de diretor escolar se deu com a implementação de um processo baseado em critérios de seleção e eleição, contudo poucas foram as escolas que apresentaram candidatos num primeiro momento. Por conta disso, a gestão à frente do governo da educação à época deliberou um novo processo, no ano de 2002, com o objetivo de ampliar o número de escolas participantes, intitulado de Projeto Escola Democrática.

Desse modo os educadores, funcionários, alunos e pais da rede estadual tiveram a oportunidade de deliberar acerca de quem conduziria os rumos das unidades escolares por um período de quatro anos. Houve alguns problemas que tumultuaram o andamento do projeto em algumas escolas, mas, embora os limites sejam um interveniente que não pode ser desconsiderado, as primeiras edições do Projeto Escola Democrática realizadas nos anos de 2001 e 2002 se configuraram como um considerável avanço na ruptura com a indicação política, favorecendo o fortalecimento da autonomia institucional, uma vez que a comunidade escolar pode participar ativamente do processo, desde a composição da comissão eleitoral da escola, passando pela discussão dos planos de ação dos can-

didatos a gestores escolares durante a campanha eleitoral e nos debates promovidos, até a eleição (SANTOS, 2016, p. 4).

Todavia, apesar das constatações apresentadas acima, gostaríamos de ressaltar o alerta de Elias para o fato de que os processos de mudança propostos ao campo educacional também estão sujeitos à influência das conjunturas políticas, o que, em sociedades recém-democratizadas pode se revelar na alternância de governos e concepções nem sempre congruentes.

Nesse sentido, destacamos que a gestão governamental à frente da Secretaria de Educação, desde 2007, decidiu modificar uma das principais concepções da política de eleição direta para escolha de diretores. O governo do Estado decidiu modificar essa forma de escolha mediante a formação de uma lista tríplice de candidatos a diretor.

Para se tornar diretor, agora, a Lei nº. 13.103/2012 passou a determinar que somente após a aprovação em um curso de formação em gestão é que o candidato pode concorrer com outros dois nomes dos mais votados pela comunidade escolar, mas que, ainda assim, a *escolha será feita pelo governador do Estado* (grifo nosso).

Dessa maneira, o Estado colocou em xeque o desenvolvimento da política de gestão democrática da educação, já que tal decisão governamental alterou o andamento do processo que vinha sendo construído, na medida em que possibilita o retorno de práticas que impedem a escolha direta para o importante cargo de direção escolar.

Com base nessa constatação, compreendemos que se faz importante, para a análise daquilo que caracteriza a relação entre indivíduos e organizações dos campos educacionais estudados, tomar como referência dois conceitos importantes de nossos referenciais teóricos: o primeiro denominado por Edgar Schein como *assunções básicas* e o segundo apresentado por Norbert Elias como *sociogênese*.

Schein classifica como pressupostos básicos aquilo que está enraizado no comportamento e crenças dos indivíduos, e reproduz-se no ambiente organizacional. Dessa maneira e do ponto de vista da análise

se organizacional, percebemos que muitos dos indivíduos das organizações escolares pesquisadas podem possuir ranços comportamentais forjados ao longo de sua formação que não sejam compatíveis ou condizentes com as premissas que norteiam as políticas de gestão democrática da educação.

Nesse sentido, a identificação das características desses atores e a forma como elas são dinamizadas nas organizações escolares pode ser realizada e compreendida a partir do desenvolvimento de uma análise sobre a psicogênese e sociogênese desses indivíduos e organizações, respectivamente, concepção epistemológica baseada em Elias que será desenvolvida no segundo capítulo.

1.1.3 Campo Educacional em Portugal e em Coimbra

O campo educacional português se caracteriza por encontrar, no processo de redemocratização política do país, um marco para as mudanças no sistema educacional. Governado por um sistema ditatorial por mais de quatro décadas, Portugal associa à data de 25 de Abril de 1974 uma importante travessia para o desenvolvimento de uma sociedade democrática com desdobramentos nos sistemas de gestão do seu sistema educacional.

Se, a partir de 1974, apresenta-se em Portugal um modelo educativo emergente e influenciado pelas concepções políticas de uma gestão democrática da educação, ao longo dos processos subsequentes, esse modelo passou a ter um viés de normalização do funcionamento do seu sistema educacional, guiando-se, gradativamente, pelo tecnicismo (BARROSO, 2003).

Desde meados da década de 1980 até o início dos anos 2000, gradativamente, esse sistema educacional passa a ser incorporado pela lógica ascendente do neoliberalismo e da globalização, com os quais o viés reformista apresenta-se sob a prerrogativa dos discursos que versam sobre modernização e integração à União Europeia. Esse processo consolida-se no transcorrer do início do século XXI, com a chegada ao

poder de grupos liberais que atribuíram ao setor educacional um caráter mercadológico e de competição (idem, p. 67).

Tal caráter de competição é avaliado pelo pesquisador Rui Gomes a partir daquilo que ele denomina de análise genealógica das circunstâncias e premissas que forjam a escola de massas no campo educacional português. Em sua revisão de literatura, Gomes percebe que há dois modelos explicativos para o fenômeno da escola de massas em Portugal, divididos entre a análise da formação do Estado e o que dá ênfase à institucionalização mundial dos sistemas de educação (GOMES, 2005).

Ainda que divididos, esses estudos enfatizam três pressupostos explicativos para o fenômeno da escola de massas: o da descontinuidade, o da recusa à existência de um mandato educativo moral baseado em princípios e aquele que aborda o caráter contingente das tecnologias políticas usadas pelos sistemas educativos.

Apesar de reconhecermos que em sua obra o autor dá mais destaque ao terceiro pressuposto apresentado, para efeito de nossa pesquisa, percebemos que o pressuposto da descontinuidade é o mais adequado ao entendimento do panorama de desdobramentos das políticas públicas educacionais em Portugal desde sua abertura política.

Para Rui Gomes, a lógica tecnicista que passa a orientar as ações do sistema educativo anseia por mais eficácia, exigindo maior profissionalização dos agentes e burocratização do sistema. Citando Boaventura de Sousa Santos e a análise que esse autor também fez sobre o sistema educacional português, Gomes destaca que o “Estado heterogêneo em Portugal forjou atores sociais capazes de aceitar e de reproduzir um modo de regulação semi-periférico” (SANTOS apud GOMES, 2005, p. 163).

Assim, o governo da educação passa a concentrar a reprodução dessa centralização por meio da relação entre funcionários-agentes do Estado e diretores escolares. Na medida em que os diretores não são escolhidos pelas comunidades escolares, mas por aqueles que ocupam cargos nas direções regionais de educação, eles não só adotam o caráter

dirigista e tecnicista do sistema como também passam a reproduzi-lo nas relações que envolvem as organizações escolares por eles dirigidas.

Corroborando o caráter centralizador que o sistema educacional passa a aprimorar ainda mais, cabe ao diretor, agora, não só a gestão administrativa, financeira e pedagógica como também a presidência do Conselho Pedagógico, evitando que ele se sinta diminuído no exercício de sua função (GOMES, 2005).

Outro importante referencial teórico sobre o governo da educação em Portugal está nos trabalhos de João Barroso. Muitos dos seus estudos trataram dos processos de regulação que envolvem o Estado e o seu desmembramento nas organizações escolares e atores do campo, a exemplo do livro *A regulação das políticas públicas de educação* (2006).

Barroso propõe uma análise dos processos de regulação na educação de Portugal com base no que chama de multirregulação, ao mesmo tempo em que critica as análises sobre as formas de regulação pautadas em apenas dois eixos. Ressalta que esses eixos analisam, apenas, os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores bem como os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam (idem, p. 13).

Contudo, para Barroso, nem sempre o que vai determinar a regulação será feito com base na normatização (leis, decretos, regras, reformas etc.) ou apenas no contexto sociopolítico (governos, sociedade, agentes sociais e governamentais), mas a partir dos eixos que coadunam países em processo de integração e mudança no que concerne às regulações transnacionais, nacionais e locais.

Tais processos de regulação transnacional em países como Portugal e em outros países periféricos como o Brasil se dão com base na influência forçada ou desejada, dependendo dos governantes em exercício dos seus mandatos e protagonizada pelos grandes organismos internacionais e suas cartilhas de procedimentos a serem implementados por esses países².

2 Cf. BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela*. Hacia uma teoria de La organización escolar, 1994.

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do mercado educativo (ibidem, p. 50).

Quanto à regulação nacional, Barroso enfatiza o modo como as autoridades estatais representadas pelos seus órgãos administrativos e agentes (a exemplo da Direção Regional da Educação em Coimbra) exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, “orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais” (Idem, p. 51). Esses mecanismos já se encontram consolidados e entranhados no sistema educacional e, ao se desdobrarem em mecanismos de controle, reverberam aquilo que Barroso classifica como microrregulação local.

Processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspectiva vertical entre administradores e administrados, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência (intra e interorganizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (idem, p. 56).

Dessa maneira, a existência desses microespaços de regulação produz um efeito mosaico no interior do sistema educativo em Portugal, a exemplo de fragmentação do tecido social na representação de grupos políticos, partidários, econômicos, religiosos, étnicos e profissionais, dentre outros. Por consequência, na medida em que promove a diversidade, essa fragmentação também dilui a responsabilidade pela educação por parte do Estado em disputas particulares e específicas.

Assim, como se percebe tais particularidades na representação dos universos singulares de cada escola, o governo da educação, por mais centralizado e hierarquizado que seja, tem que definir novas estratégias de controle por meio da regulação autônoma. Exemplo disso é a elaboração dos currículos escolares.

De maneira geral, os currículos são definidos pelo governo central, contudo permite-se que haja alguma margem de autonomia para que as escolas possam adequar seu conteúdo e práticas. Todavia, muitas das atividades de adequação às suas realidades apresentadas pelas escolas são rejeitadas, fazendo aquelas que são aceitas possuírem apenas caráter de complementaridade. Assim, em contrapartida a essa reduzida, mas possível autonomia das escolas, as administrações central e regionais do Ministério da Educação passaram a reintroduzir sistemas de avaliação externa e interna, estendendo-os a todas as organizações escolares.

Barroso cita ainda como processo de entrave ao desenvolvimento da autonomia das escolas o papel de inibição causado pelas diretorias regionais de educação e as inúmeras normas e exigências impostas. Esse processo estratifica ainda mais as diferenças entre as escolas, pois apenas aquelas que possuem maiores recursos educativos e boa gestão conseguem atender às exigências, condicionando as outras a uma situação periférica.

Na medida em que as escolas foram tendo autonomia para a elaboração das suas próprias cartas escolares, identifica-se uma progressiva passagem de uma regulação da procura pela oferta a uma

regulação da oferta pela procura. Como não se obriga mais que os alunos frequentem escolas do seu bairro, o critério de escolha se dá entre aquelas, principalmente por parte da classe média, que possam oferecer maior sucesso e mobilidade social (BARROSO, 2003, p. 77).

A implementação desses processos de avaliação baseados na competitividade e composição de *rankings* deu margem para a já existente política de agrupamento de escolas tomar uma conotação de maior centralização de suas atividades bem como de profissionalização e tecnicismo. Um exemplo disso pode ser constatado na reconfiguração do ensino secundário.

Segundo Barroso, o ensino secundário ocupava uma posição muito clara e bem definida no sistema educativo português: por um lado, o ensino liceal que permitia uma formação generalista, visando às profissões da burocracia administrativa e ao acesso ao ensino superior; e, por outro, o ensino técnico que preparava para uma atividade profissional especializada (BARROSO, 2003).

Assim e sob a influência dos processos subsequentes de mudanças administrativas e sociais, Barroso nos informa que o ensino secundário licealizou-se (tornou-se cada vez mais preparatório para o ensino superior), reduziu-se (de sete para três anos), unificou-se (ensino liceal e técnico), banalizou-se (escolarizando uma elevada taxa de alunos de mesma faixa etária) e comprimiu-se (entre um ensino básico obrigatório e um ensino superior mais massificado).

Já quanto à gestão das escolas, Barroso percebe que esse processo passa a ter ainda mais força na medida em que o sistema educacional passa a dar mais relevância às concepções de regulamentação detalhada das tarefas e dos deveres dos professores e demais cargos, ao mesmo tempo em que se acirra a tensão histórica entre as concepções de racionalidade pedagógica e racionalidade administrativa dentro do campo.

Dessa forma, o sistema educacional reforça a imagem de ser um serviço de Estado pautado em uma gestão de tipo burocrático e sujeito a

uma complexa rede de normas que reforçam a intervenção da administração central e torna o diretor um mero funcionário a serviço do governo. Até mesmo quando se considera a participação dos professores no processo de gestão, premissa de uma gestão democrática da educação, Barroso percebe que ela se dá mediante a condição de que isso apenas aconteça se ele for um serviço de Estado.

A partir disso, constata-se o reflexo da evolução desses processos sobre a designação do responsável pela gestão da escola, pois, dicotomicamente, o diretor pode ser visto como um líder representante dos professores, mas também “como diretor administrativo ou delegado do governo” (idem, 2003, p. 132). O pesquisador atenta para o fato de que o rompimento com essa concepção tecnicista incorporada pelo campo educacional português só poderá ocorrer com a introdução de concepções que incluam a participação comunitária e cidadã por meio da participação da comunidade escolar e sua representação de pais, alunos, professores e outros atores. Do contrário, a integração cada vez maior da comunidade escolar, proposta pela gestão democrática não ocorrerá.

A autonomia, enquanto expressão da unidade social que é a escola, não pré-existe à ação dos indivíduos. Isto significa que a autonomia da escola é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola. Não existe autonomia decretada. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou comprometer a autonomia da escola, mas são, só por si, incapazes de criar ou destruir a autonomia (BARROSO, 2003, p. 143).

Com base na conclusão de Barroso e nas demais informações que apresentamos sobre os campos educacionais pesquisados, procura-

mos entender por que a política de Gestão Democrática da Educação foi sendo gradativamente substituída pelas políticas de Lista Tríplice em Pernambuco e de Agrupamento de Escolas em Portugal. Elas não teriam atingido seus objetivos, ou os interesses políticos de atores não democráticos sobrepuseram-se a eles? Haveria no interior das culturas organizacionais dos dois campos indícios de práticas não democráticas que influenciaram o processo de apropriação e viabilização da política de gestão democrática da educação?

1.2 Políticas de Gestão e seus Processos Subsequentes

Compreendemos que muitas das políticas públicas implementadas no campo educacional não conseguem alcançar seus objetivos não necessariamente por possíveis erros ou lacunas deixadas quando do seu processo de formulação, mas também por conta da forma como elas são transmitidas ao campo e da maneira como elas mesmas são dinamizadas pelas organizações e atores sociais.

Nesse sentido, adotamos como premissa que, mesmo tratando de políticas propositivas, o desenvolvimento delas também dependerá dos processos subsequentes que envolvem sua formulação e implementação. Com base em Celina Souza, observamos que

a formulação de políticas públicas (...) permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também

a implementação, execução e avaliação (2006, p. 26-37).

Souza percebe que o campo de políticas públicas passou a ganhar mais evidência na medida em que o Estado também se viu com o dever de adequar seu orçamento à execução dessas políticas. Dessa forma, a implementação de políticas passou também a ser concebida a partir de preceitos baseados na ideia de *accountability*. Traduzindo para o português, esse termo pode ser entendido por responsabilização e indica o compromisso de agentes públicos em prestar contas de suas atividades de maneira transparente e ética, garantindo a racionalidade e qualidade dos serviços prestados.

Associado ao campo das políticas públicas, essa responsabilização subentende que as políticas sejam acompanhadas desde a formulação até a verificação do alcance de seus objetivos. Esse acompanhamento deve contar não só com agentes representantes do poder estatal, mas, principalmente, com agentes e atores representantes da sociedade civil na sua forma mais ampla. Assim, políticas públicas podem ser compreendidas como “tudo o que o governo faz no que diz respeito às leis, medidas reguladoras, decisões e ações” (HEILBORNE, 2010, p. 19).

Com base em nossa revisão de literatura, compreendemos que, na Europa Ocidental do Pós-Segunda Guerra Mundial, a área voltada às políticas públicas vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo. Cavia, naquele contexto, o desenvolvimento de políticas voltadas ao *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social. Assim, o Estado passava a assumir o compromisso de garantir o acesso a serviços e produtos tidos como básicos à população, a exemplo de saúde e transportes.

Sobre o papel do Estado em um contexto de garantia de serviços tidos como essenciais à população, Nobert Bobbio (1987) nos informa que o Estado de Bem-Estar Social pode ser definido como Estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação e educação, mas não como caridade, e sim como direito político.

Já nos EUA, a área voltada às políticas públicas surge no mundo acadêmico, tratando diretamente daquilo que envolvia as ações dos

governos, mas sem estabelecer relações teóricas sobre o papel do Estado. Naquele contexto, o Estado não necessariamente era visto como o principal responsável pelos serviços e produtos tidos como básicos aos indivíduos, já que a concepção sobre o seu papel e responsabilidade era norteadas pela lógica de liberalismo (SOUZA, 2003). Segundo essa concepção, o papel do Estado deve se limitar ao entendimento de que ele “é uma associação que, atuando através da lei promulgada por um governo, para esse fim investido de poder coercitivo, mantém dentro de uma comunidade delimitada territorialmente as condições externas de ordem social” (AZAMBUJA, 2008, p. 30).

Por sua vez, os países da América Latina, recém-democratizados, em desenvolvimento e ainda envolvidos em muita instabilidade econômica e social, sempre se defrontaram com a dúvida entre aderir a um modelo estatal mais voltado aos moldes europeus ou adotar o modelo liberal, e hoje hegemônico, tão propagado pelos Estados Unidos.

Na maioria desses países, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população (SOUZA, 2006, p. 21).

No caso especial do Brasil, o não estabelecimento dessa coalizão bem como as disputas pelo poder entre grupos políticos e econômicos distintos também explicam como os processos subsequentes que envolvem a implementação de políticas sempre estiveram condicionados a influência da alternância de poder e mudanças de governo. Não defendemos que a alternância de poder governamental é negativa, aliás entendemos a alternância de poder e mudança de governo como um dos pilares de uma sociedade democrática. Na verdade, chamamos atenção para o fato de que a forma como essas mudanças têm se dado é que é negativa, pois essa alternância de poder tem ocorrido entre grupos

sociais com visões de mundo dicotômicas em relação ao que o Estado deve desempenhar junto à sociedade, sendo comum vermos a descontinuidade de políticas públicas.

Assim, essa compreensão dicotômica, e não apenas diferente, sobre o papel do Estado traz entraves ao desenvolvimento de políticas públicas. Para termos uma ideia mais aproximada disso, podemos destacar o fenômeno sociopolítico ocorrido no Brasil com o processo de *impeachment*. Na continuação desse processo, os agentes do campo educacional, ligados ao grupo que assumiu o poder, decidiram, por meio de uma tomada de decisão unilateral, destituir o conselho responsável pelas ações voltadas à implementação do Plano Nacional de Educação.

Como exemplo de *accountability*, o Plano Nacional já vinha sendo discutido e fiscalizado por representantes de vários segmentos da sociedade civil ligados diretamente ao campo educacional. Ele estabelecia, dentre outros elementos, metas, estratégias, caminhos e objetivos a serem alcançados pela educação no Brasil no período correspondente aos anos de 2011 e 2020. Todavia, o argumento oficial da gestão que assumiu o poder para a destituição do Conselho foi o de que muitos dos preceitos propostos precisavam ser revistos.

Algo semelhante aconteceu em Portugal. No final do ano, a sociedade portuguesa foi surpreendida pela decisão dos seus representantes na Assembleia da República com a nomeação para Primeiro Ministro do candidato opositor ao então governo. Preocupados em rapidamente estabelecer distinções entre o governo atual e o anterior, os agentes recém-nomeados para governar o sistema educacional decidiram retirar do calendário acadêmico escolar a obrigatoriedade de exames de avaliação para as turmas do 3º ano do 1º ciclo.

O argumento oficial explicava que essas avaliações não possuíam um verdadeiro teor pedagógico para a aprendizagem dos alunos e promoviam, sobremaneira, o aumento do estresse e ansiedade deles. Por outro lado, a mudança repentina gerou problemas, pois os professores e escolas já haviam preparado suas aulas tendo em vista essas avaliações.

Tomando como exemplo a principal política analisada nos dois campos educacionais pesquisados, percebemos que, enquanto alguns

grupos que estiveram no poder estatal procuraram aprimorar o processo de gestão democrática, garantindo, dentre outros benefícios, mais participação social e escolha de diretores escolares via eleição direta, outros grupos que se sucederam no poder limitaram essas práticas na medida em que determinaram que a escolha fosse feita a partir de lista tríplice, no caso do campo analisado no Brasil, e da centralização da direção das escolas por meio de agrupamentos escolares, no caso português.

Diante dessas circunstâncias, somos levados a questionar como se dá a viabilização de políticas públicas educacionais em escolas com culturas organizacionais que mesclam práticas dinamizadas por atores sociais e influenciadas por grupos e agentes políticos que se alternam no poder de maneira dicotômica. Percebemos que essa alternância tanto pode refletir a herança de regimes ditatoriais como também a necessidade de mudança social advinda dos anseios de uma sociedade redemocratizada.

Diante dessas observações, questionamos: a cultura organizacional sedimentada nas organizações escolares dessas sociedades poderia constituir um fator de bloqueio ou resistência ao processo de implementação de gestão democrática da educação? Para uma melhor compreensão desse processo, destacamos outro campo que também ganha evidência na análise dos processos subsequentes que envolvem as políticas públicas: um campo de estudos que trata do funcionamento das organizações.

As análises guiadas pela corrente do Institucionalismo buscam conceber e explicar o funcionamento das organizações com base no fato de que os sistemas sociais realizam uma série de funções de todos os tipos (sociais, políticos, econômicos e culturais) e a maior parte dessas ações é guiada por instituições. O objetivo é entender como as instituições influenciam o comportamento dos indivíduos.

Dentro desse campo de pesquisa, passa a haver uma disputa teórica e política sobre qual modelo seria o mais adequado ou, até mesmo, o mais eficiente para se analisar o funcionamento do Estado. Inspirados na corrente institucionalista, muitos teóricos entendiam que caberia

analisar o funcionamento das instituições para que, assim, se conseguisse compreender as práticas e decisões de um determinado governo. Compreendia-se que “as instituições importam decisivamente na produção dos resultados políticos e os principais atores da vida coletiva são as organizações formais e as instituições” (MARCH e OLSEN, 2008).

A corrente institucionalista tem como tônica a busca pela identificação de padrões de recorrência e mecanismos de funcionamento das organizações e indivíduos vinculados às instituições. Muitos desses padrões estão ligados a características de comportamento baseadas em burocracia e racionalidade bem como em isomorfismo e padronização, contudo o institucionalismo procura ir além das amarras da explicação racional-burocrática.

No que diz respeito ao campo educacional, percebermos que as organizações sociais estão sempre desenvolvendo suas atividades e funcionamento de maneira movente e dinâmica, não podendo ser analisadas a partir de uma lógica de padronização. Na medida em que precisamos tratar de questões, realidades, atores e anseios tão particulares e distintos como aqueles que forjam os campos educacionais do Brasil e Portugal, supomos que a dinâmica de funcionamento desses campos se apresente sujeita aos interesses e influência de diversos agentes políticos e atores sociais. Por isso, torna-se difícil identificar padrões de funcionamento e comportamento estritamente pautados em padronização.

Essa mesma forma de interpretar o funcionamento das organizações e indivíduos é amparada pela concepção apresentada pelo Neoinstitucionalismo. A partir dele, as diversas formas como a dinâmica de funcionamento das instituições se constituem passam a ser consideradas como essenciais para a formulação e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, as instituições devem ser entendidas como espaços onde diferentes atores sociais operam suas práticas e o resultado dessas operações não pode ser tomado de maneira padronizada quanto a sua forma e conteúdo.

O Neoinstitucionalismo foca sua análise no espaço micro das relações sociais que se estabelecem entre indivíduos e organizações, dividindo-se entre as vertentes Histórico-Sociológica e a Teoria da Esco-

lha Racional (*Rational Choice*). No caso da primeira vertente, destaca-se a análise das configurações organizacionais e a observação de cenários socioculturais isolados simultaneamente, enfatizando as articulações e seus processos de longo e curto prazo.

A partir da perspectiva dessa vertente, não se nega que as instituições tenham o poder e a capacidade de moldarem o trabalho e a decisão de seus agentes, assim como defende a clássica corrente institucionalista, contudo a ação racional disposta por cada um deles não se restringe apenas ao atendimento de interesses ou autointeresse. Para essa vertente do neoinstitucionalismo, a ação racional também depende das “percepções subjetivas sobre as alternativas, suas consequências e as avaliações dos seus possíveis resultados” (SOUZA, 2006, p. 38).

Já no ângulo da vertente da Escolha Racional, o conceito de instituição apropria-se do pressuposto da racionalidade, procurando entender as coerções impostas aos atores políticos nas estratégias quando da maximização de seus interesses e interpretações sobre como agir. Quanto à utilização dessa vertente pelos estudos sobre políticas públicas, Souza destaca:

As definições sobre políticas públicas são, em uma democracia, questões de ação coletiva e de distribuição de bens coletivos e, na formulação da escolha racional, requerem o desenho de incentivos seletivos para diminuir sua captura por grupos ou interesses personalistas (idem, p. 37).

Nesse sentido, os estudos norteados pelo neoinstitucionalismo abriram espaço para que a percepção analítica dos pesquisadores também voltasse seu foco aos atores que implementam as políticas públicas. Em termos mais específicos, o enfoque é a compreensão de como os agentes representantes do Estado dinamizam suas ações a partir das relações sociais que se desenvolvem no nível do campo social, do mundo da vida.

Essa concepção analítica cunhou o conceito de Burocrata do Nível de Rua (*Street Level Bureaucracy*). Para uma melhor compreensão do termo, destacamos que

O estudo dos burocratas de rua afirma que eles são o foco da controvérsia política, na medida em que são eles que determinam o acesso do público a direitos e benefícios governamentais e é através deles que a população consegue acessar a administração pública, na medida em que interagem continuamente com a população em seu trabalho. Além disso, os agentes de rua têm grande impacto na vida das pessoas, na medida em que socializam espaço na comunidade e expectativas sobre os serviços públicos; determinam a elegibilidade dos cidadãos para acessarem os benefícios ou receberem sanções; dominam a forma de tratamento dos cidadãos; e mediam (sic) aspectos da relação institucional dos cidadãos com o estado. Eles, portanto, se tornam o lócus da ação pública, na medida em que são responsáveis pela mediação das relações cotidianas entre o Estado e os cidadãos (LOTTA, 2008, p. 3).

Essa concepção epistemológica é importante porque reforça a importância de dar-se destaque aos dados empíricos que venham a ser produzidos junto aos campos de pesquisa e realidades sociais averiguadas. Nesse sentido, a produção de dados de nosso trabalho procurou correlacionar as determinações político-administrativas que partem do Estado, por meio das premissas que regem as políticas públicas, e a análise das (re)interpretações e práticas dos atores sociais desenvolvidas dentro do campo, ou seja, dentro das organizações escolares.

Tal qual nos orienta Barroso, concebemos que a análise de políticas públicas no campo educacional deve dar conta de aspectos sistê-

nicos e, assim, integrar o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão por parte das autoridades e, similarmente, por parte dos atores implicados e as consequências das suas ações para os seus beneficiários e a sociedade em geral (BARROSO, 2006).

Destacamos que muitos dos processos subsequentes que envolvem as políticas públicas aqui analisadas também serão compreendidos a partir da Teoria Sociológica dos Processos apresentada por Norbert Elias (1994). Em seus trabalhos, o sociólogo alemão procura não atribuir qualquer aspecto excludente na relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade, mas observar que essa relação deve ser analisada a partir de contextos específicos que levem em consideração as figurações e os processos sócio-históricos.

Elias destaca que as mudanças históricas de cada sociedade devem ser o viés de análise a partir de uma abordagem sociológico-processual. Dessa maneira, adotamos sua concepção epistemológica para compreender a gênese dos processos subsequentes que envolvem a implementação da política de gestão democrática da educação.

Assim, iremos compreender de que maneira esses processos são apropriados e dinamizados pelas culturas organizacionais constituídas nas escolas. Essas escolas serão tomadas como figurações escolares, conceituação que também se baseia nos trabalhos de Elias e será desenvolvida no próximo capítulo.

1.2.1 Princípios da Política de Gestão Democrática da Educação

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 1996).

Como um dos principais pensadores brasileiros a tratar de questões ligadas à educação, Paulo Freire sempre se colocou como um entusiasta da gestão da educação pautada por premissas democráticas, cidadãs e libertadoras.

Em suas principais obras, o educador deu destaque à importância de que se tomassem os cidadãos e grupos sociais como os principais atores a quem as políticas públicas educacionais deveriam se destinar, ao mesmo tempo em que eles pudessem gradativamente se tornar protagonistas e gestores delas. Freire entendia esse protagonismo a partir da sua concepção de educação dialógica, com a qual educador e educando aprenderiam um com o outro, evitando-se, assim, a prática de uma educação conteudística e bancária.

Em qualquer comunidade ou bairro há uma rede de trocas e há mestres. Há redes sociais nas quais estão fortemente amarrados valores, identidades. O povo não é tão desestruturado. Há um tecido social pedagógico-educativo, onde seres humanos se constroem, se destroem, constroem suas identidades, seus valores. Temos que entender os pontos de encontro destas redes, não para destruí-los, mas para reforçá-los (ARROYO, 2010, p. 254).

A partir da concepção freireana de pedagogia, quanto mais libertadora fosse a educação, mais indivíduos autônomos e capazes de promover a justiça e a igualdade social estariam aptos a também gerirem democraticamente o sistema socioeducacional que os envolvem (FREIRE, 1996).

Todavia, já destacamos que a força dos grupos políticos que governaram o Brasil e Portugal de forma autoritária durante décadas não se extinguiu e continua a influenciar a vida dos indivíduos e campos educacionais que pesquisamos. Para uma melhor compreensão dessas questões, nos debruçaremos sobre algumas das principais definições que regem uma gestão democrática e são definidas por alguns estudio-

sos e documentos que orientam uma compreensão do conceito de Gestão Democrática da Educação e contribuem com ela.

Destacamos algumas citações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que norteia a implementação da política de gestão democrática da educação. Com base na LDB, vemos que uma gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão sobre o funcionamento das escolas. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar.

Em seu Artigo 3º, Título II, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação define que o ensino será ministrado com base em alguns princípios importantes, sendo um deles o registrado no Inciso VIII: “a gestão democrática do ensino público, nas formas desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (LDB, n. 9934/1996, p. 6). Mais adiante, a lei dispõe sobre a importância desse processo em outro artigo:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (idem, p. 12).

Considerada um avanço dos anseios, discussões, ações e objetivos que envolveram o campo educacional no transcorrer do último século, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 também é resultado dos princípios apresentados pela Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988.

Com essa Constituição, a educação é tomada como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família bem como promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade. Em seu Artigo 206, Inciso VI, essa Constituição afirma que o ensino será ministrado segundo princípios e um deles é o da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1996, p. 108).

Todavia, o que é garantido em lei e implementado pelo Estado por meio de políticas públicas, também é (re)interpretado e dinamizado pelos agentes, organizações e atores do campo educacional. Assim, uma gestão que se pretenda democrática precisa ter claro que a tomada de decisões sobre suas responsabilidades e objetivos, sua execução e sua avaliação devem envolver um número cada vez maior de pessoas. As decisões não podem ser centralizadas hierarquicamente, mas debatidas, fazendo emergirem as posições e interesses dos diversos segmentos que compõem a escola (ALMEIDA, 1993).

Além disso, uma gestão democrática da educação deve encontrar no Conselho Escolar, o principal polo de tomada de decisões, pois, além de ser um instrumento legal e normativo, ele também pode constituir uma forma legítima de organização do coletivo da escola.

O Conselho Escolar ganha maior legitimidade à medida que os representantes são eleitos pelos seus pares nos diferentes segmentos: pais, alunos, professores, funcionários. Esses representantes devem assumir as responsabilidades das decisões tomadas, sem esquecer que não falam por si, mas por todos aqueles a quem representam (Idem, p. 14).

Todavia, consideramos que a forma de como deve se dar essa participação exige uma aprendizagem que dificilmente ocorre apenas com estudos teóricos, já que a participação acontece com o estabelecimento de relações pessoais, interpessoais e institucionais. Os envolvidos com a escola – direção, coordenação, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade – são os principais atores de uma gestão democrática da educação. Nesse sentido, “se falamos de uma gestão democrática

da escola, parece estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo” (PARO, 1991, p. 01).

Paro considera que o envolvimento dos atores da comunidade escolar deve estar inserido em todas as dimensões de gestão da organização escolar, a exemplo das dimensões políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras (PARO, 2006). Ele compreende que, para o desenvolvimento do ensino pautado numa gestão democrática, é essencial que a avaliação do processo de aprendizagem ocorra de modo contínuo e gradativo, vinculado ao processo de planejamento e desenvolvimento do ensino.

No entanto, a estrutura da escola brasileira até então se apresentava hierarquizada e extremamente burocratizada, refletindo a organização do sistema de ensino. Centralizava o poder e a autoridade, e fazia do diretor o único responsável pela tomada de decisões, exercendo o papel de preposto do Estado e da comunidade (PARO, 1992, p. 43).

Assim, o gestor se coloca como coordenador de todas as ações nesse espaço específico. Dessa forma, faz-se necessário que ele tenha clareza do que deve e pode ser feito para que não se limite a situações que o levem a tomar atitudes caracterizadas pelo reagir aos problemas apenas quando eles aparecem ou, de maneira ainda pior, transferir para outrem essa responsabilidade. Dentro da gestão democrática, o gestor deve se colocar como o articulador dos diferentes segmentos com seus diversos interesses.

Dicotomizar “o pensar” e “o agir” reforça a distância entre “chefe” e “subordinado”, onde o primeiro pensa e arquiteta e o segundo executa. Da mesma forma que as relações na escola com outros órgãos acabam por transformar estes em “planejadores” e as pessoas da escola em “executores” (ALMEIDA, 1993, p. 89).

Dessa maneira, cabe ao gestor o papel de também lembrar e cobrar as decisões acordadas coletivamente para que elas não se percam

dentre as várias dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar. Ele deve ser o catalisador dessas dificuldades bem como dos efeitos positivos causados à escola, já que se coloca como um elemento intermediário entre os órgãos superiores e a comunidade escolar. Assim, esse ator intermédio deve lembrar-se de que gestão da educação implica responsabilidade pela garantia da qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 120), que se constitui como mecanismo de humanização a partir da educação e cidadania.

Outro principal alicerce do estabelecimento de uma gestão democrática passa pelo estabelecimento e desenvolvimento do diálogo, que deve ser utilizado enquanto forma de comunicação e ação individual e coletiva, na busca por superar as estruturas de perpetuação do poder dominante e autoritário das relações sociais que ainda marcam as práticas educativas.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18).

Uma gestão escolar que se apresente sem diálogo nada mais será do que um instrumento de perpetuação da formação de indivíduos sem autonomia e empoderamento, incapazes de melhorar as condições de sua vida e o meio social com o qual convivem. Nesse sentido, Heloísa Lück (2013) atenta para o fato de que os processos de descentralização do sistema educacional, democratização da escola e construção da autonomia são etapas a serem desenvolvidas em uma gestão democrática.

É importante destacar que descentralização é o processo no qual o Estado, ente central da administração pública, atribui funções e competências administrativas a outros entes da estrutura estatal. Nesse caso, o Estado repassa sua competência administrativa constitucional a entes

descentralizados, atribuindo-lhes capacidade para gerir suas próprias funções e responsabilidades.

Diz-se que a atividade é descentralizada quando é exercida por pessoas distintas do Estado. [...] Na descentralização o Estado atua indiretamente, pois o faz através de outras pessoas, seres juridicamente distintos dele, ainda quando sejam criaturas suas e por isso mesmo se constituam, [...], em parcelas personalizadas da totalidade do aparelho administrativo estatal (MELLO, 1998, P. 6).

Embora a administração descentralizada não desvincule os órgãos de sua subordinação da lei e hierarquia estatal, ela apresenta-se como um processo mais avançado da administração quando comparada à desconcentração administrativa. Esta última consiste em um procedimento interno e significa a substituição de um órgão por dois ou mais, na perspectiva de dinamizar a prestação de serviços públicos. Em outras palavras, a desconcentração promove mais agilidade do serviço público, mas não necessariamente a descentralização de sua gestão.

As implicações do processo de descentralização também vão incidir sobre a gestão do sistema educacional e ocorrem, especialmente, ao lado dos princípios de uma gestão democrática da educação bem como da autonomia escolar. Ao tornarem-se pessoas jurídicas, as escolas passam a gozar de autonomia institucional ao mesmo tempo em que também começam a ser responsabilizadas pela organização e competência do serviço público oferecido.

Algumas estratégias foram, então, instituídas pelos governos municipais e estaduais para viabilizar as determinações do governo central, como a exigência da criação dos Conselhos Escolares e a elaboração por parte das escolas de um Projeto Político Pedagógico (PPP) ou um Plano de

Desenvolvimento Escolar (PDE), estratégias estas vinculadas aos princípios da gestão democrática e da autonomia escolar. As escolas, por sua vez, foram pressionadas a institucionalizarem a democratização via autogestão a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira adversas em sua realidade particular (BOTLER, 2004, P. 18–19).

De toda forma, enquanto organizações sociais que se encontram em um nível intermédio entre administração estatal e ações dos atores que as compõem, compreende-se que as implicações oriundas do processo de descentralização ainda se mostram desafiadoras ao funcionamento de organizações escolares.

Voltando as considerações de Lück sobre os principais princípios que regem a política de gestão democrática da educação, observamos que as práticas dessa política devem proporcionar o estabelecimento de um sistema de relacionamento e tomada de decisão em que “todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que por essa participação se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição” (LÜCK, 2013, p. 58).

1.2.1.1 Política de Gestão Democrática da Educação no Brasil

No contexto brasileiro, as demandas por universalização e popularização do acesso ao sistema educacional se apresentaram como primeiras e principais bandeiras para a constituição do sistema de ensino nacional. Como já destacamos neste capítulo, Silke Weber observa que, a partir da década de 1930, a democratização da educação referia-se, principalmente, à garantia de acesso à escola pública para as crianças com idades entre sete e quatorze anos e, de maneira subsequente, à permanência dessas crianças na escola (WEBER, 2004).

Esse período também ficou marcado pelo trabalho e envolvimento de vários profissionais e intelectuais brasileiros que viam na

educação o caminho para o desenvolvimento de um país mais rico e justo. Redigido por atores como Anísio Teixeira, Roquette Pinto e Cecília Meireles, esse movimento ficou caracterizado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação que, dentre outras, defendia a bandeira de que todos os sistemas de ensino estatais deveriam possuir uma base nacional, além de serem públicos, gratuitos e laicos.

Apresentado a uma sociedade ainda mais oligárquica, elitista e conservadora do que a que temos hoje, obviamente esse Movimento sofreu resistência dos que representavam os grupos dominantes, inclusive da igreja católica. Todavia, ele passou por processos subsequentes que, dentre outros, deram margem ao movimento voltado à educação popular das décadas de 1950 e 1960.

Esse período é em muito influenciado pelas ideias e trabalhos de atores voltados ao desenvolvimento social e econômico do Brasil, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e o próprio Anísio Teixeira. Este último, inclusive, foi um importante interlocutor do governo progressista de João Goulart (1962–1964) e, também por isso, foi fortemente perseguido pela Ditadura Civil e Militar instaurada no Brasil entre 1964 e 1985. Esse regime ditatorial rompeu com os avanços conquistados pelo campo educacional até então. Com ele, cada vez mais o sistema de ensino foi ganhando um caráter tecnicista, padronizado e opressor, contrariando o que havia sido proposto pelos importantes intelectuais e educadores brasileiros acima citados.

De toda forma, os processos subsequentes que envolvem o campo educacional brasileiro deram margem à formulação e implementação da política de gestão democrática da educação. Contudo, podemos inferir que o processo de implementação dessa política não se realizou de maneira harmônica. Em uma sociedade marcada pela experiência de relações de mando e obediência, exclusão e privilégio, a luta pela participação política como condição para a construção da cidadania tende a se deparar com muitas barreiras.

No caso brasileiro, por exemplo, percebemos que uma política subsequente ao processo de implementação de uma gestão democrática da educação apresentou-se na forma de escolha do diretor escolar

via eleição direta (Lei nº. 23.583/2001), mas atualmente essa política foi suplantada por outra subsequente, a política de escolha do diretor via lista tríplice (Lei nº. 13.103/12), na qual cabe ao governador do Estado a escolha final sobre o candidato a ser nomeado.

Refletindo sobre as características desses processos subsequentes, encontramos nos trabalhos de Luiz Dourado informações relevantes. Esse autor, ao analisar as formas de gestão escolar no Brasil, percebeu que, em contraste com a forma de indicação do diretor via poder público, pautada no clientelismo, tem-se na eleição direta a crença de que o processo implica a decisão direta sobre a gestão escolar (DOURADO, 2003).

Em pesquisa na qual investigou as formas de gestão escolar no Brasil, Dourado classificou aquelas que seriam as cinco formas mais usais: 1) diretor indicado pelo poder público; 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplíceis ou sêxtuplas; e 5) diretor eleito por eleição direta.

Cada uma dessas modalidades se fundamenta em argumentos importantes, mas nenhuma parece garantir plena e isoladamente as exigências para o cumprimento das funções do diretor na gestão democrática da escola. Entendemos que a complexidade do processo de gestão implica considerar algumas exigências para a escolha do diretor: a efetiva participação das comunidades local e escolar, a proposta pedagógica para a gestão e a liderança dos postulantes ao cargo (idem, 2004, p. 36).

Crê-se ser a eleição direta um processo que implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da escola, mas esse processo passa a sofrer distorções nos vários estados brasileiros. Essas distorções vão desde a restrição da definição do que se deve entender por comunidade escolar até a definição operacional sobre datas, locais, horários e valorização diferenciada dos votos de cada segmento do campo educacional.

A definição de comunidade escolar também pode variar, dependendo do nível de análise adotado. Contudo, conforme Luiz Dourado, comunidade deveria ser entendida como o conjunto dos profissionais da educação ligados à escola (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, técnicos administrativos), dos alunos e respectivos familiares.

A gestão democrática da escola deve ser entendida como processo de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, e no seio das práticas educativas (idem, p. 67).

Com a perspectiva de analisar a escolha de diretores via eleição direta na região metropolitana do Recife, a pesquisadora Luciana Marques (2012) percebeu que a eleição direta não garante a democracia nas unidades escolares. Sua pesquisa demonstra que a concepção de divisão de poder, um dos principais cerne de uma gestão democrática, está longe de ser praticada de fato, limitando o entendimento sobre democratização nas escolas apenas ao que se relaciona com o estabelecimento de formas de diálogo e opinião.

Mesmo compreendendo a eleição de diretores como um fator fundamental na institucionalização da democracia nas escolas da rede pública de ensino, Marques ressalta que um efetivo processo de democratização da gestão também depende da construção histórica e política pelas quais as sociedades desenvolveram ao longo do tempo.

Consideramos que a democratização não se limita à eleição, mas passa, fundamentalmente, pela construção de relações democráticas no espaço escolar. No entanto, esta compreensão não signi-

fica a desconsideração da importância da eleição como um elemento essencial nesta construção (MARQUES, 2012, p. 150).

Nesse sentido, observamos que, mesmo sendo escolhido pela maioria dos votos de sua comunidade, princípio essencial a uma eleição democrática, não necessariamente o diretor eleito conseguirá usufruir de condições necessárias para o exercício de seu cargo. Mesmo se tratando de uma política pública propositiva, o processo de democratização da gestão dependerá também do intrincado sistema de relações que envolvem seus atores sociais.

1.2.1.2 Política de Lista Tríplice

Enquanto processo subsequente que envolve a implementação da política de gestão democrática da educação, destacamos que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE), diferentemente de outrora, quando estimulava a gestão democrática via eleição direta e a formação de colegiados, por exemplo, determinou que as comunidades escolares elaborassem uma lista tríplice para indicação e escolha dos diretores escolares.

Para que os candidatos sejam considerados aptos a serem eleitos, eles precisam ser aprovados em programas de treinamento conduzidos com exclusividade pela própria Secretaria de Educação. Somente após a realização desse curso de formação (que tem carga horária de 180 horas e requer aprovação) é que o candidato pode concorrer com outros dois nomes dos mais votados pela comunidade escolar à *escolha e nomeação feita pelo governador do Estado* (grifo nosso).

Segundo o Decreto-Lei nº 38.103/2012, a investidura no cargo de diretor escolar deve se dar mediante a participação do candidato nas seguintes etapas:

I – Processo seletivo: conclusão pelo candidato do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar e

certificação em conhecimentos em gestão escolar, que tem como finalidade identificar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar;

II – Processo consultivo: legitimação do candidato pela comunidade escolar e designação pelo Governador do Estado a partir de lista tríplice, que tem como diretriz o estímulo à participação da comunidade escolar, sendo realizado nas unidades escolares, em período e calendário a ser definido por portaria do Secretário de Educação;

III – Processo formativo: efetivação da matrícula no curso de especialização ou mestrado profissional, com o objetivo de promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional (PERNAMBUCO b, 2012, p. 2).

A justificativa governamental para tal procedimento é a de que assim se evitaria que diretores fossem eleitos apenas por características que agradassem a comunidade, a exemplo de condescendência e simpatia, e não se privilegiasse o mérito. Contudo, no nosso entender, esse procedimento se apresenta problemático, pois ele implica a possibilidade de nomear-se um diretor que não tenha sido o mais votado pela comunidade escolar. Ao permitir-se essa possibilidade, o estabelecimento de uma gestão que se pretende democrática torna-se ameaçado pela probabilidade de não respeitar a forma de escolha do diretor escolar por meio do voto da maioria.

Entendemos que a formação de uma lista tríplice contradiz a concepção de uma gestão democrática, uma vez que ela expressa mais controle por parte do Estado e restringe, portanto, a autonomia das escolas. Percebemos que, ao determinar que só podem ser candidatos os aprovados em cursos elaborados e aplicados pelo órgão estatal responsável pela educação bem como ao submeter a escolha deles à decisão do governador, a escola só reforça o caráter de aparelho ideológico do Estado, conforme entende Louis Althusser (1985), impondo entraves ao desenvolvimento dos processos de fortalecimento da autonomia e democratização da gestão educacional.

Como podemos verificar no inciso III do Decreto-Lei nº 38.103/2012, o processo seletivo para a ocupação do cargo de gestor escolar organizado pela Secretaria de Educação também exige a participação de professores e outros profissionais da educação no denominado Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. Uma vez aprovados, os candidatos (em um número máximo de dez) passam ao processo consultivo, que trata da eleição dos gestores, mediante o voto secreto de representantes da comunidade escolar.

Na pesquisa que realizamos nos órgãos administrativos, identificamos que a Secretaria de Educação tem em seu organograma um departamento diretamente responsável pela formação dos novos diretores, por meio do qual são definidas e apresentadas as prerrogativas que regem os cursos de aperfeiçoamento. Esse curso, entretanto, não é uma novidade, pois ele já existia. O que o diferencia do anterior é a ampliação da capacitação – antes realizada em 60 horas e, agora, em 180 horas – e a determinação de que apenas os professores que frequentarem 80% (oitenta por cento) da carga horária total poderão participar da etapa consultiva que compõe o processo. Além disso, ao fim do curso é realizada uma avaliação de caráter eliminatório, cuja aprovação requer aproveitamento mínimo de 70% (setenta por cento) das questões. Esse é outro requisito para a participação no processo de consulta à comunidade escolar.

Quanto à exigência de se realizar um curso exclusivamente oferecido pela Secretaria da Educação, compreendemo-la como uma bar-

reiria para o exercício da gestão escolar por parte de muitos candidatos que se identifiquem social e historicamente com cada comunidade escolar. Além disso, a partir da análise de conteúdo que realizamos do material destinado a ser trabalhado nesse curso e organizado pela SEE (análise que será apresentada no último capítulo), percebemos que esse material não dá conta das particularidades locais de cada comunidade, tampouco orienta os futuros gestores sobre a importância de voltar-se às características que compõem as culturas organizacionais de cada escola.

Conforme iremos verificar, grande parte do material em questão foi elaborado por uma empresa de consultoria do ramo empresarial e vale-se de muitos autores que se fundamentam fortemente em conceitos voltados à área da administração, dominada por uma lógica empresarial de racionalização dos custos e padronização de atividades, por exemplo.

Ao que parece, há um interesse governamental em se fazer que o sistema de escolha via eleição direta seja gradativamente desativado. Observamos que a última grande eleição geral em todo o sistema educacional do Estado se deu em 2005, ainda quando o sistema era governado pelo grupo anterior ao atual. Além disso, desde a primeira gestão do atual governo, não observamos qualquer preocupação dos seus agentes em trazerem o assunto novamente à discussão e mantê-lo em pauta.

Os novos regulamentos dos procedimentos para a organização do processo de seleção de diretores escolares, além do diretor adjunto, estão registrados, conforme vimos acima, no Decreto nº 38.103/12. Ao analisarmos esse documento, identificamos que ele aponta para a manutenção de um modelo misto no que se refere ao processo de escolha de gestores escolares, mas se destaca, principalmente, o fato de não mais fazer alusão aos princípios de uma gestão democrática nas diversas escolas desse sistema educacional e à defesa de que ela se estabeleça.

Diante disso, diversos grupos da sociedade civil passaram a questionar tais práticas. Dentre eles, está o grupo representante do sindicato dos profissionais que trabalham no campo educacional. A mobilização e a reivindicação desses grupos levaram o governo a realizar um novo procedimento de eleição para escolha de diretores escolares, podendo o mandato ser prorrogado por mais quatro anos.

1.2.1.3 Política de Gestão Democrática da Educação em Portugal

Embora a política de Gestão Democrática da Educação também tenha sido implementada no campo educacional português, ainda como desdobramento da abertura política oriunda da simbólica data que marca o fim da ditadura (25 de abril de 1974), ela não é mais praticada em Portugal. Desde sua implementação, é compreensível que tal política tenha enfrentado resistência por parte de atores sociais forjados e beneficiados pelas anteriores práticas autoritárias.

José Alberto Correia (1999) destaca que, depois da Segunda Guerra Mundial, se em muitos países ocidentais a educação foi sendo despolitizada sob o argumento de se garantir a democracia e estabilidade política, em Portugal se deu o oposto. O movimento revolucionário no contexto de 1974 entendia que por meio da politização do sistema educacional é que se conseguiria garantir a manutenção e fortalecimento do sistema político implantado com base na democracia e contrário ao anterior regime ditatorial.

A configuração das relações entre educação e democracia, ao incorporar a problemática da construção da escola democrática, não poderia, desta forma, incidir na definição do papel e da intervenção de um Estado encarado como garante da democracia a de respeito pelo princípio da ‘igualdade de oportunidades’. Ao incluírem no seu campo semântico a problemática da construção da escola e da sua democracia interna, os ‘discursos educativos’ democratizantes tiveram de lidar com o problema da governação das escolas que, neste contexto, tende a ser dissociado da problemática da eficácia para se centrar nas indeterminações entre a vida política e a função social da escola (idem, 1999, p. 83–4).

Correia percebe que as decisões políticas advindas do Estado precisavam, antes de chegar à sociedade, passar pelas escolas. Entretanto, na medida em que essas escolas haviam sido constituídas de indivíduos forjados em uma sociedade autoritária como fora Portugal até então, era de se esperar que os preceitos de uma escola democrática não fossem facilmente incorporados.

Assim, a dinâmica interna das escolas se via diante da necessidade de, a partir do desenvolvimento do debate sobre democracia e educação, garantir não só a sustentabilidade do governo e sistema educativo como também o acesso universal à educação. Cabia, então, desenvolver a educação local, de base, com o propósito de constituir “comunidades e cidades locais em busca da sua emancipação” (idem, p. 85).

Como já destacamos no tópico deste capítulo que trata do campo educacional português, as políticas públicas desse campo conviveram com processos subsequentes à sua implementação. No caso da política de gestão democrática da educação, ela pode ser analisada a partir da promulgação de quatro leis estatais em períodos e governos distintos.

Em síntese, a primeira lei incentivou a descentralização das estruturas e princípios educativos, enquanto a segunda aperfeiçoou esse processo, possibilitando maior participação, elegibilidade e colegialidade. Porém, as duas leis seguintes caracterizam-se por determinações que se associam à descontinuidade e a processos de mudanças políticas e ideológicas, e imprimem à gestão das escolas um caráter de maior racionalização, verticalidade e centralização.

O primeiro e o segundo momentos são congruentes e têm como referência a *Lei nº. 46/86, de 14 de outubro de 1986* e o *Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de maio de 1998*. A primeira lei incentivou a descentralização das estruturas e princípios educativos, tornando as escolas e suas gestões mais autônomas. Por sua vez, a segunda lei aperfeiçoou esse processo de descentralização, promovendo medidas que estimularam maior participação, elegibilidade e colegialidade. Essas orientações possibilitaram que as escolas se agrupassem de acordo com os seus interesses, afinidades e proximidade geográfica. Segundo o investigador Alberto Almeida,

os agrupamentos deveriam garantir um percurso sequencial e articulado dos alunos, superando a situação de isolamento geográfico e socioeconômico das escolas, garantindo a unidade e organização pedagógica de acordo com a cultura profissional e organizacional das localidades. Seus projetos educativos deveriam representar um processo dinâmico e criativo conduzidos pelas próprias escolas e de acordo com a sua situação específica (ALMEIDA, 2010, p. 11).

Observemos que a política em questão fora formulada com caráter propositivo, procurando, dentre outros, garantir o fim do isolamento de muitas escolas e alunos que se encontravam à margem do campo socioeducacional. Contudo, percebemos que, se a partir da reabertura política foram incorporadas à educação concepções associadas à democracia bem como à participação de diferentes atores sociais e maior autonomia das escolas, gradativamente, essas concepções foram sendo superadas. A política educacional vigente é a de Agrupamento de Escolas, política sobre a qual nos debruçaremos no próximo tópico.

1.2.1.4 Política de Agrupamento de Escolas

O sistema educacional português deixou de nortear-se por uma regulação burocrática, adotando uma regulação de caráter produtivista baseada na avaliação dos resultados. Essa mudança, inclusive, apresenta-se como exemplo de processo subsequente à implementação de políticas públicas, dando margem à implementação da política de Agrupamento de Escolas.

Dentre outros objetivos, essa política procura reunir várias unidades de ensino em torno da administração de uma escola-sede, desenvolvendo um espírito de concorrência e ranqueamento entre os agrupamentos – reflexo de um contexto de globalização da escola de massas (GOMES, 2001). Em nossa revisão de literatura, nos deparamos com

críticas que apontaram o caráter desarticulado, improvisado e centralizador do processo, já que “cada escola agrupada passou à categoria de subunidade de gestão, vindo os seus órgãos de representação e gestão deslocados para a escola-sede do agrupamento” (ALMEIDA, 2010, p. 165).

A partir da análise de conteúdo que realizamos sobre os documentos oficiais do governo da educação em Portugal, verificamos que os processos de mudança relativos a essa política podem ser entendidos a partir de quatro leis tidas como essenciais, das quais as duas primeiras já foram apresentadas no tópico anterior. Todavia, para termos uma melhor compreensão da relação dessa política com as culturas organizacionais escolares apresentaremos as duas leis subsequentes.

Voltamos nossa atenção agora, aos outros dois momentos-chave, os quais também representam processos de mudanças políticas e ideológicas e são representados pelo *Despacho nº. 13.313, de 8 de julho de 2003* e pelo *Decreto-Lei nº. 75/2008, de 22 de abril de 2008*. O primeiro documento (e terceiro processo subsequente) caracteriza-se pela sua lógica de maior verticalidade e centralização, pois, se antes as escolas podiam se organizar em agrupamentos horizontais, nos quais era possível, por exemplo, agrupar-se com escolas de mesmo perfil socioprofissional, de mesma oferta de ciclo educacional ou de similar localização geográfica, agora são obrigadas a se agruparem segundo a lógica de racionalização e centralização do Estado.

Por parte do Estado, a defesa da gestão governamental era a de que, na medida em que quase 14 (quatorze) mil escolas se reúnem em cerca de 800 (oitocentos) agrupamentos, mais eficiente se tornaria a relação dessas escolas com o Estado. Esse argumento, por sua vez, é contrariado pelos estudiosos do campo, conforme podemos constatar na seguinte colocação:

Com a extinção dos agrupamentos horizontais, o governo condicionou os atores escolares à relação entre organizações periféricas com outras organizações periféricas que intermediam a relação com

o Estado, mas não sem condicioná-las ainda mais à posição de meros executores devidamente vigiados (LIMA, 2004).

Como pudemos perceber, para Licínio Lima, o que houve de fato foi uma recentralização do poder, devido à qual cada escola, por meio de sua escola-sede, passou a ser apenas mais uma instância periférica de controle, o que não corresponde ao argumento estatal de evitar-se o desperdício de dinheiro e de promover-se uma maior modernização e profissionalismo no campo educacional. Assim, a lógica dos agrupamentos é, na verdade, a constituição de um “sistema centralizado-desconcentrado, onde o que seria relevante seria a escola-sede, mas nem tanto o agrupamento e, muito menos, as escolas que o compõem” (idem, p. 22).

Como desdobramento do processo, o quarto e último momento-chave é representado por um documento apresentado pelo Estado como revisionista (PORTUGAL, 2008). Esse documento, além de centralizar ainda mais o governo da educação em Portugal (GOMES, 2005), impõe às escolas um caráter limitado de prestação de contas. Ainda nos primeiros parágrafos do documento, há várias referências às ideias de revisão, alteração e mudança relativas ao entendimento sobre o que se deveria entender como autonomia da educação.

Para tanto, institui-se o Conselho Geral, ou Órgão Colegial de Direção, responsável pelo regulamento interno, projeto educativo, plano e relatório anual de atividades, ao mesmo tempo em que a Assembleia Geral é extinta, a qual, por sua vez, caracterizava-se como mais ampla e participativa, na medida em que abarcava uma maior variedade de atores sociais. Destacamos que o novo órgão tem a “capacidade de eleger e destituir o diretor, que, por conseguinte lhe tem que prestar contas” (PORTUGAL, 2008, p. 22).

Corroborando o caráter centralizador que o sistema educacional passa a aprimorar ainda mais, determina-se que cabe ao diretor não só a gestão administrativa, financeira e pedagógica como também a presidência do Conselho Pedagógico, evitando que ele se sinta diminuído

no exercício de sua função. Assim, conforme prescreve o documento em análise, objetivando-se “reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (idem, ibidem).

O documento ainda alerta para o fato de que a tão ansiada “maior autonomia escolar deve corresponder a uma maior responsabilidade” (idem, ibidem), principalmente no que se refere à prestação de contas. Esta, por sua vez, deve organizar-se, por um lado, a partir da participação da comunidade no órgão de direção estratégica e, por outro, por meio da escolha do diretor e da adequação a sistemas de avaliação próprios e externos.

Segundo esse decreto-lei, a autonomia deve exprimir-se na faculdade de auto-organização da escola, com a possibilidade de criar estruturas e de fazê-las representar no conselho pedagógico. Contudo, como pudemos perceber, esse conselho deve ser composto por um número limitado de membros, além de ser obrigatório que cada escola crie estruturas de coordenação de 1º nível (departamentos curriculares), conselhos e diretores de turmas. Dessa maneira, parece-nos evidente que a política pública de agrupamento escolar “veio a colocar em xeque a política de autonomia e gestão democrática da educação” (GASPAR, 2009, p.21).

De todo modo, consideramos importante analisar, a partir de nossa pesquisa no campo educacional português, como tal política passou de um estágio – em que se almejava uma melhor organização dos variados recursos ligados às escolas, a redução do seu isolamento e a criação de parcerias, redes, associações e cooperações, por exemplo – para outro de imposição estatal aliado a uma incoerente gestão de recursos educativos, em que pouco ou nenhuma relevância se deu às culturas organizacionais específicas. É essa análise que passaremos a apresentar no próximo capítulo.

PARTE II

AGÊNCIA E ESTRUTURA, APENAS?

CAPÍTULO 2

Sociologia das Organizações e da Educação

A partir deste capítulo, passamos a expor os conhecimentos advindos da Sociologia das Organizações e da Educação com vistas à compreensão das características das escolas pesquisadas. Quanto ao estudo das organizações, selecionamos autores que tratam das principais questões relativas a essa área, passando pelas abordagens clássicas e contemporâneas, para, no capítulo seguinte, lançarmos mão das considerações que referenciam o conceito de cultura organizacional.

No que diz respeito ao estudo sobre organizações escolares, tomaremos como referência a literatura desenvolvida pela Teoria Social para discutirmos a instigante relação que se estabelece entre agência e estrutura no campo educacional. Apresentaremos as escolas como figuras com culturas organizacionais particulares que se constituem como elementos intermédios da relação entre agência e estrutura.

2.1 Alguns entendimentos sobre as Organizações

Para a revisão de literatura que trata das organizações sociais, tomamos a referência clássica do sociólogo Max Weber para iniciarmos a revisão. Em sua célebre obra *Economia e Sociedade* (2002), o autor nos faz refletir sobre várias questões pertinentes às organizações sociais. Naquilo que diz respeito ao tema desse livro, destacamos o seu trabalho sobre a Burocracia.

No tipo-ideal construído por Weber, a burocracia propicia às organizações mecanismos que promovem, dentre outras mudanças, es-

tabilidade das ações, padronização e hierarquização, facilitando a administração e permitindo o alcance dos mais altos níveis de eficiência. Considerando as relações sociais que se estabelecem a partir de três tipos de dominação legítima (racional, tradicional e carismática), o sociólogo alemão entende que a busca por ações racionais por parte dos indivíduos em sociedade também deveria ser o cerne constituinte de suas relações socioprofissionais.

Segundo Weber, “na vida cotidiana, dominação é, em primeiro lugar, administração [...] e o tipo mais puro de dominação legal se exerce por meio de um quadro administrativo burocrático” (WEBER, 2002, p. 144). Nesse sentido, a relação entre burocracia e democracia se configuraria conflitante e contraditória, pois não seria possivelmente racional que práticas de gestão democráticas se estabelecessem de forma mais eficiente do que aquela empregada pelas ferramentas da organização burocrática, a exemplo da regularidade e estabilidade das ações, a supervisão hierárquica ou, ainda, a impessoalidade.

Weber compreende que a burocracia deveria ser apreendida como sinônimo da organização por excelência. Sua preocupação está no entendimento da racionalidade como uma adequação dos meios aos fins. Uma vez que a organização viesse a se tornar racional, ela também se tornaria eficiente. A aplicação dessa racionalidade levaria a organização aos mais eficazes processos de dominação ou autoridade.

O poder é inerente à autoridade e é legitimado através de regras; a interpretação das regras deveria ser disciplinada, regulada, se novos poderes não surgissem e se os poderes já instalados não se transformassem. Entretanto, quanto à utilização das regras, as coisas não serão jamais completamente estáveis. (...) Assim, o poder exprime-se nas e pelas práticas disciplinares e pelas lutas que se opõem ou resistem a tais práticas (WEBER, 2002, p. 163).

Assim, a autoridade passa a ser a possibilidade de haver obediência em um grupo determinado, distinguindo sua influência a partir do carisma de suas lideranças. Por carisma, Weber compreende-a como “virtude indefinível, denominada como conjunto de dotes pessoais que impõem um indivíduo aos outros, fazendo com que estes lhe obedeam, tornando suas ordens indiscutíveis, exatamente porque emanam dele” (idem, p. 38).

Destacar essas concepções é importante como revisão teórica, sobretudo porque os preceitos que regulam uma gestão democrática subtendem o exercício de práticas de gestão que não centralizem suas ações sob a batuta de poucos ou de um único indivíduo da organização. A gestão democrática de uma organização escolar deve considerar as suas especificidades, exigindo que ela não seja gerida por concepções pautadas em padronização, centralização e autoritarismo, características que, por sua vez, influenciam o funcionamento de uma organização burocrática.

Nesse sentido, Frederick Taylor, na obra *The Principles of Scientific Management*, alerta-nos para a importância de estabelecer-se um regime de cooperação entre os variados membros de uma organização, classificando esse regime como “*friendly cooperation between managers and workers*” (TAYLOR, 1947, p. 10)³. Assim, por ir além da concepção que toma o exercício da autoridade como ferramenta necessária à administração das organizações, Taylor é considerado como pioneiro ao observar outras variáveis que influenciam o comportamento dos indivíduos nas organizações.

A group of people who work together develop into a microsocial system and thereafter so act that their behavior can only be conceived as the resultant of social forces as well as of economic forces and of those psychological forces that are private to the individuals. Its mere existence disciplines

3 Cooperação amigável entre gestores e trabalhadores.

the members and gives rise to sentiments, often very strong sentiments, of loyalty, of personal and group integrity, and not infrequently of pride (Idem, p. 22)⁴.

A constituição de um espírito de equipe que primasse pelo alcance dos objetivos do grupo e da organização com a participação de todos, configurava-se como requisito imprescindível à composição das organizações modernas e contrapunha-se ao tipo ideal weberiano. Assim, o modelo de funcionário de tipo-ideal, pautado em impessoalidade e imparcialidade, impediria a constituição de um espírito de grupo voltado a conquistas coletivas, e não apenas individuais.

Por sua vez, autores como Lynne Zucker e Pamela Tolbert (1983), Brian Rowan e John Meyer (1977), e DiMaggio (1983) enfocam em suas análises a força exercida pela estrutura social em relação às organizações. No trabalho intitulado *Institutional sources of change in the formal structure of organizations* (1983), Zucker e Tolbert dão ênfase aos processos de racionalização da administração local, de insulamento do pessoal administrativo quanto à influência política (mandato) bem como ao isomorfismo entre os processos de institucionalização e a forma de burocracia racional-ideal.

Tratando da necessidade de estabelecerem-se sistemas de mudança nas organizações, esses autores evidenciam as dificuldades enfrentadas por gestores frente à influência dos processos acima citados. Para eles, mesmo que o líder procure adotar estratégias variadas e eficazes anteriores à mudança, ele certamente irá se deparar com resistência. As formas de resistência se manifestariam no comportamento das organizações, antes da ação dos indivíduos que fazem parte delas.

4 Um grupo de pessoas que trabalham em conjunto e se desenvolvem em um sistema microsocial e, posteriormente, agem de tal modo que seu comportamento só pode ser concebido como resultado de forças sociais bem como de forças econômicas e de forças psicológicas que são privadas para os indivíduos. Sua mera existência disciplina os membros e dá origem a sentimentos, frequentemente, sentimentos muito fortes, de lealdade, de integridade pessoal e de grupo, e não raramente de orgulho.

Nesse sentido, Rowan e Meyer, em *Institutionalized organizations: formal structures as myths and ceremony* (1977), destacam os esforços desenvolvidos pelo líder de uma organização local quando procura estabelecer padrões de funcionamento nas organizações. Valendo-se de um estudo sobre o trabalho de um administrador escolar e a perpetração das suas práticas sobre o ambiente organizacional, Rowan e Meyer sugerem que “instituições racionalizadas criam mitos de estruturas formais que moldam as organizações” (idem, p. 349).

Dessa forma, a implementação de estruturas formais para o funcionamento das organizações impede ou inibe o poder de ação dos indivíduos. Assim, mesmo que a capacidade de ação fosse proveniente dos próprios líderes da organização, essa ação estaria sujeita à resistência, já que as estruturas formais de comportamento estabelecidas anteriormente impediriam a possibilidade de haver mudanças.

Corroborando essa perspectiva, DiMaggio (1983) atenta para o fato de que, por estar vinculado a uma organização, o indivíduo se encontraria aprisionado em uma gaiola de ferro (*iron cage*). Na obra *The Iron Cage revisited: Institutional Isomorphism and collective Rationality in Organizational fields*, DiMaggio explica que esse aprisionamento limita a ação do indivíduo à observância e ao cumprimento de regras, normas e leis determinadas pela organização.

Preocupado em entender a necessidade dos gestores em fazer o funcionamento das instituições se tornar padronizado e similar, DiMaggio analisa os argumentos que defendem a aplicação de práticas administrativas pautadas no isomorfismo. A partir dessa análise, DiMaggio conclui que, embora o funcionamento das organizações se torne cada vez mais padronizado, não necessariamente isso as fará mais eficientes.

Diante dessas constatações, a relação que se estabelece entre indivíduos e organizações passa a ser analisada sob a ótica do Neoinstitucionalismo. Representantes dessa concepção analítica, Peter Hall e Rosemary Taylor (2003) levantam duas questões: como construir a relação entre instituições e comportamento? E como explicar o processo pelo qual as instituições surgem e se modificam?

O neoinstitucionalismo é composto por duas vertentes: a da Teoria da Escolha Racional e a Histórico-Sociológica. O pressuposto básico da primeira vertente é o de que as instituições orientam o comportamento dos atores sociais e dão forma a ele, mas o funcionamento delas também dependerá de como se desenvolvem as ações dos indivíduos. Segundo essa vertente, o comportamento do ator resulta de cálculo estratégico, na medida em que ele busca a maximização individual dos ganhos e correlaciona-a à expectativa de como os demais atores ligados à instituição irão se comportar.

A Teoria da Escolha Racional parte do pressuposto de que os atores compartilham um conjunto determinado de preferências e comportam-se de modo utilitário no sentido de maximizar a satisfação de suas preferências. Essa maximização ocorre em decorrência da ação estratégica que, por sua vez, pressupõe um número significativo de cálculos.

Deriva desse pressuposto a observação de que essa vertente do neoinstitucionalismo tende a considerar a vida social como uma série de dilemas de ação coletiva, em que os atores, ao procurarem satisfazer seus interesses individuais, também podem chegar a resultados subótimos para a coletividade.

De acordo com Hall e Taylor (2003), a Teoria da Escolha Racional se caracteriza por recorrer tanto à perspectiva do cálculo quanto à da cultura naquilo que diz respeito ao comportamento dos indivíduos quando confrontados com instituições. Os seus adeptos defendem também a ideia da distribuição assimétrica do poder no campo institucional, especialmente, a forma como as instituições repartem o poder de maneira desigual entre os seus agentes.

Em contrapartida, os defensores do Neoinstitucionalismo Histórico-Sociológico não apenas incluem regras, procedimentos ou normas formais para a definição de instituições, mas também os sistemas simbólicos, os esquemas cognitivos e os modelos morais que delineiam os padrões de significação que guiam a ação humana.

Para essa vertente, o que há é uma ruptura da dicotomia entre instituições e cultura, uma vez que a cultura é redefinida como sinôni-

mo de instituições. Isso significa dizer que o enfoque analítico assume uma forte dimensão normativa da influência causada pelas instituições, realçando o que representaria uma “dimensão cognitiva” das instituições sobre a ação humana.

Dessa maneira, os procedimentos institucionais passam a ser considerados como práticas culturais. As instituições, nesse caso, não são concebidas apenas como a orientação formal ao comportamento dos indivíduos, mas como os padrões de significação originados dos sistemas de símbolos, dos esquemas cognitivos e dos modelos morais estabelecidos em grupo.

Sob essa perspectiva, as instituições situam-se num espaço em que o contexto histórico modula decisões ulteriores, estabelecendo regras formais e informais que orientam o comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, ganha evidência a análise sobre a relação de causalidade entre os fenômenos sociais e o funcionamento das instituições, enfatizando-se a compreensão das configurações institucionais e contextuais que originam as conjunturas críticas de um dado evento. Essa causalidade irá depender da trajetória percorrida pelas instituições e contextos sociais, sendo denominada de *path dependence*. Esse termo indica o processo pelo qual o mundo social segue uma dada trajetória, diante de um número plausível e amplo de alternativas.

Segundo Pierson (2004), esse termo é utilizado para explicar padrões temporais específicos, com amplas consequências geradas por determinados eventos. Isso implica assumir que as instituições passam a ser entendidas a partir das propriedades herdadas e não apenas como a escolha dos indivíduos no momento em que a ação acontece.

Assim, a diminuição dos custos para a mudança leva os atores a replicarem decisões tomadas anteriormente (HALL; TAYLLOR, 2003). Na compreensão da dinâmica entre mudança e continuidade de processos, o conceito de *path dependence* é fundamental, pois permite compreender não só os processos de mudança social como também os períodos de inércia ou ausência de mudança.

Um dos pontos de convergência entre as duas versões descritas é que elas buscam entender como diferentes resultados sociais são

produzidos a partir de diferentes arranjos institucionais. Assim, uma maior eficiência na explicação de um fenômeno social pode ser alcançada quando se procura explicitar não apenas uma causa como também um conjunto de elos causais que provocam aquele evento.

Dessa maneira, torna-se possível descobrir as circunstâncias na história do evento que sejam relevantes para entender a sua ocorrência, afastando as irrelevantes para a análise em questão. Para tanto, faz-se necessário traçar a narrativa histórica dos acontecimentos, com o propósito de estabelecer as séries de eventos que conduzem as causas aos efeitos (LITTLE, 1991).

Gostaríamos ainda de fazer referência a outro estudo sobre o funcionamento das organizações que é norteado pela análise das relações estabelecidas entre a agência humana e a estrutura social. No trabalho *Agency Theory: an assessment and review* (1989), Kathleen Eisenhardt levanta questionamentos sobre como a teoria da agência pode contribuir para a construção de um arcabouço teórico que trate das organizações. Segundo essa autora, essa teoria refere-se à relação de uma agência onipresente, em que uma parte – nesse caso, o principal administrador da organização – delega o trabalho para que outra parte – no caso, o agente que realiza o trabalho – e permite que essa relação seja descrita a partir da metáfora de um contrato (EISENHARDT, 1989).

Assim, a teoria da agência se aplicaria a uma variedade de configurações que vão desde questões de nível macro – como o nível que envolve políticas de regulação de fenômenos – até o nível micro, vinculado, por exemplo, a questões voltadas à culpa, ao gerenciamento de impressões, à mentira e a outras expressões de interesse próprio. Segundo Eisenhardt, *“agency theory remind us that much of organizational life, whether we like it or not, is based of self-interest, emphasizing the importance of a common problem structure across research topics”* (idem, p. 64)⁵.

5 A teoria da agência nos lembra que grande parte da vida organizacional, quer queiramos ou não, é baseada no interesse próprio, enfatizando a importância de uma estrutura comum de problemas em tópicos de pesquisa.

Eisenhardt contraria a visão que procura analisar a organização social a partir de paradigmas do institucionalismo e defende que a força da pesquisa organizacional deve basear-se na diversidade das características de cada uma delas, pois assim se produziria uma visão mais realista das organizações em geral. Em outras palavras, a visão de Eisenhardt evidencia a importância de entender-se o funcionamento das instituições a partir do poder de ação dos indivíduos que as compõem. Sua visão não desconsidera a força da estrutura institucional, mas procura estabelecer, principalmente, um viés analítico mais equilibrado quanto à influência das duas partes.

Dito isso, compreendemos que, quando o processo de mudança é apresentado às instituições, ele pode provocar novos comportamentos nos indivíduos que a elas estão ligados, já que o processo passa a produzir novos parâmetros a serem seguidos. A depender da forma como é implementado, esse processo de mudança pode iniciar uma trajetória que levará os atores a posicionarem-se de forma congruente com os objetivos propostos e, ao longo do tempo, pode minimizar possíveis resistências, boicotes e maiores despesas.

Contudo, também consideramos que, nem sempre, a mudança se apresentará com caráter propositivo e de forma racional, ou não, por parte dos indivíduos. Por mais que se apresentem mecanismos que minimizem resistências e obstáculos como os acima citados, a mudança pode causar forte impacto negativo sobre o funcionamento das organizações. A respeito disso, refletiremos no próximo tópico sobre como essas questões se desenvolvem no contexto das organizações escolares.

2.2 Entendimentos sobre as Organizações do Campo Educacional

No que diz respeito às abordagens sociológicas sobre o campo educacional, tivemos a preocupação de destacar, no capítulo anterior, que elas analisaram a influência de diversos contextos socioeconômicos na educação, mas que não necessariamente tais abordagens deram relevância à análise sobre as culturas organizacionais forjadas nas escolas.

Ainda sobre essas análises, destacamos que muitos dos estudos sociológicos perceberam que as escolas passaram a preocupar-se com a formação de uma mão de obra que mais se adequasse aos anseios de qualificação do mercado que as envolvia do que propriamente com uma formação mais autônoma dos indivíduos. Pesava sobre essas abordagens a lógica de padronização e verticalização que se procurava impor à gestão das organizações escolares por parte dos órgãos administrativos estatais do que, propriamente, a preocupação em abordar-se o tema ligado à cultura organizacional escolar.

Consideramos que, em sociedades recém-saídas de regimes ditatoriais, sempre haverá o anseio de levarem-se os princípios democráticos ao interior de todos os ambientes organizacionais – dentre eles, o da escola. A necessidade de redefinirem-se as formas de sua relação com a comunidade escolar e com os órgãos administrativos que as regem exige que a escola construa uma dinâmica de procedimentos voltados a uma gestão mais equânime e democrática, e muito disso se dá a partir do seu diretor escolar.

Cada vez mais preocupada em corresponder às expectativas sociais que visam, dentre outros benefícios, garantir a educação de jovens e adultos, contribuir para a formação cidadã e proporcionar o ingresso no mercado de trabalho, temos na escola uma das principais instituições sociais. Todavia, na medida em que ela foi institucionalizando-se, muitos estudiosos perceberam que a escola perdia sua autonomia e tornava-se pouco capaz de reverter o quadro de desigualdade social existente, transformando-se em uma instituição reprodutora de desigualdades sociais.

Como já destacamos no capítulo anterior, Pierre Bourdieu leva esse argumento ainda mais longe. A partir do trabalho que desenvolveu com Jean Claude Passeron para a constituição da obra *A Reprodução* (1971), Bourdieu alerta que, apesar de prometer um credenciamento acadêmico que prestigia o mérito, a escola seria, sobretudo, um lugar de legitimação das desigualdades sociais existentes em cada sociedade, na medida em que converte a desigualdade em um padrão social naturalizado.

De toda forma, já ressaltamos que, a partir dos processos de redemocratização nos dois campos estudados, o incentivo ao desenvolvimento da autonomia escolar e da gestão democrática da educação ainda são princípios a serem alcançados, mesmo que tenha arrefecido a disposição para implementá-los por parte dos órgãos administrativos pesquisados, conforme poderemos conferir na análise de dados do último capítulo deste livro.

Também com base nas considerações bourdieusianas, François Dubet (1996) valoriza a abordagem metodológica de sociologia da experiência escolar, já que, para ele, a escola precisa ser estudada a partir da observação das interações concretas no interior de cada organização escolar. Segundo Dubet, a escola passou por um processo de desinstitucionalização que faz os comportamentos de alunos, professores e demais profissionais da escola serem muito mais dependentes das circunstâncias e dos arranjos locais.

Nesse sentido, importa-nos compreender que o desenvolvimento de uma análise sociológica da escola implica reconhecer a especificidade do estabelecimento de ensino enquanto realidade organizacional produzida pelos comportamentos e interações de seus membros. Nossa análise procura seguir esse caminho, observando como a unidade de ensino se subordina às diretrizes impostas pelos órgãos de educação estatal, ao mesmo tempo em que ela procura dinamizar suas práticas de maneira autônoma.

Em relação aos dois campos educacionais pesquisados, destacamos, no capítulo anterior, a preocupação em tomar a gestão do espaço escolar como prática democrática quanto à participação e à representatividade dos agentes sociais a ele ligados. A concepção de liderança associada aos diretores de escola, por exemplo, passou a ser entendida a partir da consideração de que ela poderia ser escolhida pelos representantes da comunidade escolar, substituindo a tradicional prática da indicação político-partidária com a qual os governantes loteavam as unidades de ensino conforme a indicação de seus correligionários.

Em se tratando de escolas públicas, consideramos que as práticas citadas acima podem ter influenciado o seu funcionamento, ao mes-

mo tempo em que reverberaram nas comunidades escolares por elas atendidas. Todavia, refletimos sobre as formas como essas mudanças se delinearão nas práticas de gestão de cada diretor em relação à comunidade escolar por ele atendida. Consideramos, assim, que esse processo pode ter-se caracterizado por contradições e tensões ideológicas que influenciaram o desenvolver da mudança em vista do estabelecimento de uma gestão democrática das organizações escolares.

Questionamos, então, de que maneira as concepções ideológicas e práticas sociais identificadas com o autoritarismo enraizaram-se nos indivíduos e nas organizações dos campos educacionais pesquisados a ponto de impedirem a viabilização da política de gestão democrática. Buscamos entender a relação entre os indivíduos e organizações em questão, propondo realizar uma análise sociológica das práticas de gestão desenvolvidas em escolas públicas que associam, em suas culturas organizacionais, características de sociedades forjadas em regimes ditatoriais aos novos anseios e comportamentos que identificam sociedades democráticas.

Consideramos que a organização se caracteriza como uma unidade distinta e constitui-se em um domínio próprio, mas, ainda assim, ela não consegue fazer-se independente do ambiente social mais amplo. Por isso, entendemos que a cultura organizacional deve ser vista como uma variável para a análise das relações sociais, pois, ao mesmo tempo em que a instituição impõe um caráter coercitivo aos seus membros, ela também recebe a influência das ações individuais desses membros. Essa concepção analítica será desenvolvida no terceiro capítulo para, depois, recorrermos a ela na análise de dados que apresentaremos nos capítulos empíricos.

Em uma organização, os espaços correspondem a critérios de especialização que determinam localizações, distâncias, relações de vizinhança e separação de funções entre os seus membros (FISCHER apud CHANLAT, 2008). A organização deseja que o indivíduo se subordine à sua prática administrativa. Procura vincular a vontade e o comportamento humano aos seus objetivos e metas em uma relação de troca de interesses. Todavia, como a forma e os critérios que se oferecem

para a realização dessa troca nem sempre são convincentes ou coerentes, tal relação termina por não funcionar conforme os anseios dos que administram as organizações.

Coercitiva, mas, ao mesmo tempo, influenciada pelo comportamento humano, a organização se vê diante dos processos de personalização do indivíduo e de socialização organizacional. No primeiro processo, é o indivíduo que busca personalizar os procedimentos organizacionais segundo seu estilo de trabalho; já no segundo, é a organização que procura moldar e adequar o indivíduo às práticas comportamentais da cultura organizacional vigente.

Em relação ao nosso problema de pesquisa, vislumbramos que o diretor pode ser o principal vetor do estabelecimento de uma gestão democrática da educação. Contudo, como ele também pode ser um indivíduo forjado por preceitos contrários à democracia, podemos considerar que o estabelecimento de uma gestão democrática será superado por condutas que personalizam a gestão da escola de acordo com os interesses do indivíduo por ela responsável.

Ressaltamos, porém, que vislumbramos compreender as características de cada cultura organizacional escolar e a força que ela exerce sobre a apropriação e viabilização de políticas públicas. Tomando como base de reflexão nossos campos de estudo, questionamos sobre quanto o processo de individualização e personalização por parte dos diretores escolares poderia ter-se transformado em sinônimo de personalização e, conseqüentemente, em empecilho para a aplicação das políticas públicas voltadas a uma gestão democrática da educação.

Diante da discussão teórica apresentada até aqui, neste capítulo, não há como não considerarmos que a estrutura social tende a sobrepor-se ao indivíduo, contudo, também com base no que nos diz a Teoria Social, não podemos esquecer que essa estrutura é composta por indivíduos que podem exercer o poder de agência sobre o meio social no qual estão inseridos.

Entre aqueles ligados de alguma forma a área da educação, sabemos que é recorrente o discurso de que, em relação à estrutura educacional, há sempre a falta de investimentos como também a desvalorização

dos professores e uma infraestrutura de trabalho precária. Para muitos dos atores desse campo, esses seriam os principais motivos, senão os únicos, que explicariam os problemas presentes no sistema educacional. Tais justificativas tornaram-se objeto de estudo, sendo possível indicarmos duas correntes de abordagem acadêmicas principais:

a primeira exprime-se numa crítica de teor humanista e na recusa de importar para o campo educativo as categorias de análise e de ação do mundo econômico e empresarial; a segunda reage contra a adoção de uma perspectiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação (NÓVOA, 1999, p. 16).

Pensadores como Antonio Nóvoa, porém, entendem que tão importante quanto analisar a influência de grandes dificuldades apresentadas por variáveis macroestruturais, políticas e econômicas, é considerar a forma como as organizações escolares e seus recursos são operados por seus atores sociais.

Mesmo não desconsiderando a relevante contribuição das análises acadêmicas clássicas, Nóvoa pondera que esses estudos negligenciaram variáveis escolares, processos internos dos estabelecimentos de ensino e perspectivas socioinstitucionais específicas. Segundo ele, essa outra concepção analítica se apresentaria como alternativa “ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção” (idem, p. 15).

Consideramos importante essa outra concepção que tem orientado a análise sociológica das organizações escolares e indivíduos nelas atuantes, foco deste trabalho. Não obstante, outro importante referencial que nos guiou através dessa nova abordagem das Ciências Sociais da Educação foi o pesquisador Rui Canário. Ele atenta para as diferentes formas de políticas de inovação e gestão de recursos educativos que unidades de ensino, ou estabelecimentos de ensino como prefere o autor, podem desenvolver.

Apresentando um rápido histórico de como as organizações educacionais foram entendidas e trabalhadas por governos e secretarias de educação entre as décadas de 1960 e 1980, Canário (idem) alerta para o fato de que, até então, a escola era vista exclusivamente como um prolongamento da administração central.

A escola seria vista como apenas um dentre os vários estabelecimentos de ensino, entendida segundo uma lógica industrial de racionalização e verticalização, na qual a matriz impõe uniformização e padronização de atividades às suas filiais. Segundo o autor, isso representaria o anseio dos gestores por burocratização e sua consequente facilidade de controle, não levando em conta, por exemplo, as singularidades de cada escola no que se refere às inter-relações dos seus vários atores sociais (CANÁRIO, 1999).

Todavia, no transcorrer dos anos de 1980, o pesquisador entende ter havido o que ele chama de descoberta da escola. Agora, a escola passa a ser analisada como “uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura própria, um espaço de autonomia a construir e descobrir” (idem, p. 166). Essa compreensão julgamos como imprescindível à implementação de políticas públicas educacionais.

Enquanto organização, a escola funciona a partir da ação e interação dos diferentes atores sociais que a compõem, sendo resultado da combinação de recursos materiais, humanos e simbólicos. Nesse sentido, a solução para os problemas educacionais não passaria necessariamente por alternativas baseadas no acréscimo quantitativo de recursos, mas por mudanças qualitativas internas frente a uma cultura de penúria de recursos (idem, p. 169).

Especificando ainda mais a análise da relação entre recursos educativos e funcionamento do estabelecimento de ensino, Canário atenta para o fato de que, embora algumas escolas desfrutem de grandes recursos financeiros em detrimento de outras, estas costumam também apontar a falta de recursos como determinante para o seu baixo desempenho. Assim, bastaria o simples incremento de mais recursos para o alcance de melhorias no seu rendimento educacional, argumento que não se comprovou em várias pesquisas acadêmicas.

Para Canário, a diversidade de desempenho seria a regra no sistema educacional, havendo escolas ativas ou sonolentas, atrativas ou repulsivas, sem que se venha a reproduzir um padrão homogêneo de comportamento. Além disso, o pesquisador ressalta não haver uma correlação positiva entre incremento de recursos materiais nas escolas e rendimento dos alunos, já que mais relevante que o simples incremento de recursos é a forma como esses recursos são utilizados.

Em suma, o bom funcionamento de um recurso educativo dependerá não só da organização material e simbólica do seu espaço como também do uso do tempo e sua relação com o projeto pedagógico, pois este é uma construção produzida pelo funcionamento social da organização. Nas palavras de Canário, “a chave do sucesso não foi nem a qualidade, nem a diversidade dos materiais, do pessoal ou do equipamento, mas sim como foram organizadas suas finalidades educativas” (idem, p. 177).

Devido à complexidade e especificidade das relações socioprofissionais que se dão no interior das organizações escolares, compreendemos que a maneira como as variáveis que compõem sua cultura organizacional são identificadas e administradas é o elemento chave para o estabelecimento de relações que propiciem um melhor desempenho educacional. A esse respeito, entendemos que as organizações escolares devem ser analisadas como entidades capazes de diferenciar suas próprias regras, costumes, hábitos, interpretações, linguagens, ou seja, de criar sua própria cultura e diferenciar-se de outras organizações, mesmo que façam parte de uma mesma cultura global (OUCHI, 1985).

A forma como as relações socioprofissionais são geridas, por exemplo, é determinante para a construção de um ambiente organizacional democrático. Nesse sentido, e não desconsiderando a influência de variáveis externas e estruturais que pesam sobre o funcionamento de uma organização, interessa-nos refletir de que forma a implementação de políticas públicas educacionais tem sido precedida pela identificação e coerente gestão das variáveis que influenciam a composição da cultura organizacional de cada escola.

A esse respeito, Luc Brunet (199) entende que o ambiente de trabalho deve ser tomado como elemento essencial para o bom desenvolvimento das atividades de uma escola. Para o pesquisador, dependendo de como se constitui, esse ambiente pode estimular a formação de um espírito de motivação ou resistência às práticas profissionais, sejam aquelas cotidianas ou as que visam a projetos de médio e longo prazo. Analisando as principais teorias sobre a constituição do ambiente escolar, Brunet se reporta a uma série de características, relativamente permanentes, que são perceptíveis e influenciáveis no ambiente escolar, destacando a existência de três variáveis determinantes: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais.

A estrutura refere-se às características físicas de uma organização, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas. O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução de conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima (1999, p. 127).

Em termos de organizações escolares, podemos então entender que os recursos em geral, serão apropriados por cada escola de maneira particular. Assim, deve interessar a forma como os atores sociais se apropriam de seus recursos para a realização de projetos voltados à realidade sociocultural da escola e a maneira como desenvolvem estratégias de reorganização e reaproveitamento dos recursos que já existem.

Ao entender que mais importante que o incremento de insumos educacionais é a condição na qual se dá o processo de ensino e aprendizado, o pesquisador Candido Gomes (2005) aponta uma série de variáveis que influenciam no desempenho de unidades de ensino e muitas vezes são negligenciadas por conta do recorrente discurso que

concentra críticas apenas às variáveis macroestruturais, como já destacamos.

Ao mesmo tempo em que não desconsidera o papel de variáveis importantes para a constituição do ambiente organizacional de uma escola, como motivação e liderança (do diretor), Gomes percebe que a posição socioeconômica de alunos e profissionais da escola também é uma variável importante para constituição do seu ambiente. Para ele, ao constituir-se como um espaço físico, a escola sofre influência de elementos ligados ao espaço geográfico onde está inserida. A identificação desses elementos nos foi extremamente importante para a compreensão do que compunha a cultura organizacional de cada escola pesquisada.

Uma variável que se relaciona com o tamanho da escola, por exemplo, também influencia na composição do seu ambiente e, consequentemente, no seu desempenho. Com base em pesquisas sobre o campo educacional, Gomes percebeu que, mesmo escolas maiores, nas quais se gerenciavam em média mais de 600 alunos e as quais contavam com mais recursos econômicos, não havia bom desempenho educacional. Por outro lado, escolas que operavam com um número menor de alunos e profissionais conseguiam melhores resultados. “Isto significa que não existe uma relação automática entre o aumento da despesa e o aumento do rendimento discente, exatamente porque a intermediação passa pelos processos dentro da escola” (GOMES, 2005, p. 285).

Para Gomes, há a necessidade de que se estabeleçam, nas unidades de ensino, condições básicas que passam pelo tempo dedicado às atividades de extensão e aproveitamento; pela cobertura dos conteúdos por meio de instrumentos de avaliação, abordando de maneira estruturada os objetivos específicos com acompanhamento e retorno do desempenho aos alunos; e pela criação de uma cultura organizacional que torne alunos e professores mais responsáveis, reduza a burocratização, os altos custos de coordenação e problemas com informação.

A análise de Gomes desconsidera as abordagens referentes ao campo escolar que, como já criticamos, tomam as unidades de ensino, como burocracias de tipo-ideal. Na verdade, a base da concepção analítica de Gomes considera que

a estrutura peculiar dos sistemas educacionais se assemelha a uma cebola, com sucessivas camadas que influenciam a aprendizagem. Assim, se destacam despesas, instalações, tempo letivo, professores, clima e gestão escolares, efeitos dos colegas, alocação da matrícula e do espaço, ações que contribuem para a efetividade na sala de aula e a formação de turmas (GOMES, 2005, p. 281).

Diante disso, mesmo que nos pareça provável a hipótese de que o poder de agência humana vinculado aos atores de uma escola pode ser determinante para a constituição de uma gestão democrática da educação, conforme a discussão desenvolvida até aqui, parece-nos pertinente considerar que não devemos descartar os variados elementos que também influenciam a constituição da cultura organizacional das unidades de ensino pesquisadas.

Adequando a metáfora de Gomes à análise desenvolvida em nossos campos de pesquisa, parece-nos mais coerente entender a escola segundo a metáfora de uma flor de lótus, planta que, assim como uma cebola, também possui camadas que podem representar órgãos estatais, secretarias e escolas, diretores, professores e funcionários, pais e alunos, mas que, diferentemente da cebola, a flor de lótus tem em suas camadas o desabrochar de pétalas.

Em algumas culturas, essas pétalas indicam a direção para um caminho que pode levar os indivíduos a algo belo e superior. Por isso, procuramos associar essa concepção aos nossos campos de pesquisa, pois compreendemos que será apenas a partir da identificação e respeito às características que compõem as culturas organizacionais escolares que conseguiremos alcançar os objetivos propostos para a melhoria dos sistemas educacionais.

2.3 O debate *Agência x Estrutura* e a busca pelo lugar das Organizações Escolares

Se fosse uma questão simples reconciliar ação e coletividades em uma teoria social única, então a discriminação entre esses temas jamais teria sido cogitada (COHEN, 1999, p. 394).

A análise da relação entre indivíduo e sociedade pode ser entendida como o principal objeto de estudo da Sociologia, o que não significa que as abordagens sobre ela se apresentem de maneira homogênea. Lembremos que, por um longo período, a estrutura social foi vista como definidora do comportamento dos indivíduos e principal eixo da análise sociológica.

Só para tomar como referência os pensadores clássicos, temos em Émile Durkheim, o entendimento de que a sociedade seria mais do que a soma de seus indivíduos, ela seria o mais importante elo entre forças naturais e morais, enquanto cada indivíduo seria apenas uma ínfima parte dela, membro de gerações anteriores a ele próprio que, além de já terem desaparecido, continuarão a desaparecer, diferentemente da estrutura social.

Em *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (2003), Durkheim toma a religião não como um simples artefato tradicional das culturas, mas como um fato social simbólico, um ritual de crença que, por ser praticado em coletividade, causa impacto na noção de solidariedade entre as pessoas e em sua organização social. A partir dessa análise, Durkheim desenvolve, ainda, os conceitos de Solidariedade Mecânica e Solidariedade Orgânica.

A primeira forma de solidariedade caracterizaria uma convivência de forma mais primitiva entre os indivíduos, uma vez que eles necessitariam de coesão social para garantir a própria sobrevivência frente a sua relação com a natureza e ao meio social no qual estão inseridos. Todavia, na medida em que as sociedades foram se tornando mais complexas, a divisão do trabalho e a maior possibilidade de dife-

rença entre os indivíduos promoveram uma crescente independência deles quanto à necessidade de viverem coletivamente. Assim, surge a solidariedade orgânica.

Com ela, as relações passavam a nortear-se por especialização e complementação das práticas individuais, levando as sociedades complexas a saírem de uma concepção de estrutura holística para uma estrutura individualista. De toda forma, mesmo que acentuadas as diferenças entre esses tipos de associação entre os indivíduos, a solidariedade orgânica ainda poderia promover coesão social, já que a anomia – estado de falta de objetivos e perda de identidade provocada pelas intensas transformações ocorridas no mundo social moderno – só ocorreria caso não houvesse o estabelecimento de regras claras e a constituição de uma moral cívica para todos.

Esta seria a base para o seu conceito de Morfologia Social: aquilo que indicaria a força das relações estruturais entre as pessoas, a partir dos processos ritualísticos que envolvem indivíduos. Para Durkheim, a análise sociológica do simbolismo dos rituais e de uma sistematização das noções de sua representação poderia explicar a influência da estrutura sobre um determinado contexto sociocultural. Enquanto sistema de valores, o simbolismo se configuraria como reflexo da influência de uma moral social nos membros de uma coletividade que, por sua vez, agiriam guiados por determinados paradigmas.

Em termos de influência da estrutura na composição das relações sociais, encontramos no pensamento marxista semelhante entendimento. A partir do estudo histórico-econômico que realizou sobre importantes sociedades e sobre o sistema capitalista econômico, Karl Marx desenvolveu os conceitos de Infraestrutura e Superestrutura para a elaboração de suas análises.

A partir desses conceitos, a sociedade passa a ser comparada a uma construção cujas fundações (infraestrutura) seriam representadas pelas forças econômicas, enquanto a obra em si mesma (superestrutura) representaria as ideias, costumes e instituições da sociedade (MARX, 1996). Enquadrado na Teoria do Conflito, Marx entende que, na vida social, os indivíduos procuram dominar outros indivíduos por meio do controle das estruturas sociais citadas.

Para Marx, esse controle também se dá pelo fato de as ideias dominantes de uma determinada época serem forçadas na ideologia da classe social que domina a sociedade. Essa dominação aliena os indivíduos de tal maneira que eles próprios reforçam as formas de dominação às quais se submetem. Em outras palavras, a sociologia marxista compreende que o indivíduo é diretamente influenciado pela estrutura social ao qual está vinculado.

É na sociologia de Max Weber (2002) que encontramos a ideia de que a sociedade não é algo superior, exterior, coercitivo e determinante do comportamento dos indivíduos, mas o resultado de uma enorme rede de interações interindividuais. Em termos weberianos, a sociedade não é aquilo que pesa sobre os indivíduos, mas o que se veicula entre eles, pois um mesmo meio cultural pode assumir significados diferentes para os diferentes indivíduos que nele estão inseridos.

Nesse sentido, Weber amplia a análise sociológica, indo além das estruturas totalizantes de uma sociedade – a exemplo do sistema econômico capitalista – e desenvolve o conceito de Ação Social. Com esse conceito, entende-se que a ação social explicaria diferenças de comportamento dos indivíduos a partir do modo de assimilação e dos diferentes tipos de racionalidade empregados pelos participantes de uma mesma cultura.

No texto *Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva* (1913), Weber assim explica o conceito de Ação Social:

Por ação (incluindo a omissão e a tolerância) entendemos sempre um comportamento compreensível com relação a objetos, isto é, um comportamento especificado e caracterizado por um sentido (subjetivo) "real" ou "mental", mesmo que ele não seja quase percebido. [...] A ação que especificamente tem importância para a sociologia compreensiva em particular é um comportamento que: 1) Está relacionado ao sentido subjetivo pensado daquele que age com referência ao com-

portamento de outros; 2) Está codeterminado no seu decurso por esta referência significativa c, portanto, 3) Pode ser explicado pela compreensão a partir deste sentido mental (subjetivamente) (WEBER, 1913).

A realidade é concebida por Weber como o encontro entre os homens na forma como eles se vinculam e articulam modos convergentes no plano subjetivo. Assim, a sociologia deve ser capaz de captar a relação entre os homens e os valores no seio da vida cultural por meio das variadas formas de ação social. Inferimos, pois, que a compreensão (*verstehen*) dos significados culturais de um dado grupo social por parte dos indivíduos constitui um importante elemento da concepção weberiana. Isso porque Weber considera que tão importante quanto estudar a influência do sistema econômico é analisar os aspectos religiosos, militares, geográficos e as características da administração burocrática das instituições, estados modernos, partidos políticos e outras dimensões sociais.

Baseada na teoria levantada pelos três clássicos acima citados, a Sociologia foi sendo desenvolvida e aplicada em diversas áreas do conhecimento. Em termos de história da Teoria Social, destacamos que a análise das relações dos indivíduos em sociedade passou a ser interpretada a partir de outras variáveis epistemológicas. Representante da escola inglesa, o sociólogo Anthony Giddens (2003) analisa as relações sociais em termos de Estruturação e Práxis Social, entendendo que não se pode negar a força que os processos históricos desenvolvem enquanto influência nas práticas sociais.

Para ele, os seres humanos devem ser entendidos diferentemente dos outros animais porque não são biologicamente programados para produzir vida social.

As relações sociais [...] estão envolvidas na estruturação da interação, mas são também os prin-

cipais ‘blocos de construção’ em torno dos quais as instituições se articulam na integração dos sistemas [...] As relações sociais dizem respeito ao ‘posicionamento’ dos indivíduos no bojo de um ‘espaço social’ de categorias e vínculos simbólicos. As regras envolvidas nas posições sociais têm normalmente algo a ver com a especificação dos direitos e obrigações pertinentes as pessoas dessas regras, em outras palavras, são particularmente pronunciadas, mas também a eles se aplicam todas as características anteriormente declaradas das regras. (GIDDENS, 1985, p. 89).

Giddens desenvolveu essa reflexão em torno de um debate com a teoria de George Homans (1974), a propósito do que ficou conhecido como a Lei de Homans.

Quanto mais os indivíduos interagem, tanto mais se tornam parecidos e tendem a conformar-se a um padrão comum. Em outras palavras, se determinado grupo de pessoas é reunido de modo a ter que interagirem – trabalhando em um mesmo lugar, vivendo no mesmo bairro ou vila –, elas começam a formar um grupo coeso; elas desenvolvem uma cultura de grupo que não existia anteriormente, e inculcam seus padrões sobre cada indivíduo (COLLINS, 1999, p. 118).

Essa lei corrobora o que Giddens considerou na citação anterior: a coesão social depende da homogeneidade de características socioculturais entre os membros de um determinado grupo, segundo critérios de identificação social, práticas comportamentais e interesses comuns. Caso contrário, a coesão só seria possível pelo exercício da autoridade.

Tomando um agrupamento de trabalhadores em uma fábrica, Homans percebe que eles tendem a trabalhar em torno de meios e ob-

jetivos comuns, mas sem identificação coletiva a respeito de seus chefes ou supervisores. Se interagirem com eles, será apenas por obediência, tolerância e interesse em recompensas, mas, ainda assim, de maneira limitada, não se identificando e se relacionando mais fortemente com essas autoridades.

A razão pela qual os indivíduos se assemelham uns aos outros e, portanto, influenciam uns aos outros, só pode ser explicada pelo fato de que oferecem aos outros, algo que estes consideram gratificante. Esse algo é a recompensa fundamental da aprovação social. [...] Quando uma pessoa possui o poder de dar ordens, as outras pessoas a evitam, uma vez que esse tipo de interação não traz recompensas. Ambos os tipos de evidência são enquadradas no mesmo princípio: as pessoas pautam suas interações conforme as condições que garantem as melhores recompensas (Idem, p. 119).

Podemos perceber, então, que cada vez mais a teoria social passa a considerar a perspectiva dos indivíduos nas relações sociais e, inserido nesse debate, Herbert Blumer preocupou-se em analisar as variadas e indefinidas formas que as relações sociais podem assumir. Esse representante do Interacionismo Simbólico entendia que as pessoas nem sempre adotam papéis sociais preestabelecidos, sendo a sociedade não uma estrutura, mas um processo contínuo de construção da realidade. Blumer se pautava em três premissas:

- 1) the human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them;
- 2) the of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows and;
- 3) the these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process

used by the person in dealing with the things he encounters (1998, p. 2)⁶.

Também identificado com as perspectivas do Interacionismo Simbólico, o canadense Erwin Goffman analisa os processos de interação social a partir do seu cotidiano e de uma abordagem microinteracionista de perspectiva dramática. Para ele, o mundo social poderia ser entendido a partir de uma analogia com o teatro, onde cada indivíduo teatralizaria as circunstâncias em que se encontra. Essa interpretação teatral seria marcada por rituais e posições que possibilitam distinguir indivíduos e grupos (GOFFMAN, 2007).

Goffman entende ser a partir dos encontros cotidianos teatralizados que o ritual social cria o eu de cada indivíduo. Nesse sentido, o desempenho dos papéis sociais teria a ver com o modo como cada indivíduo concebe a sua imagem e pretende mantê-la. A pertença a uma classe social, por exemplo, se marcaria por meio de ritualizações que distinguem indivíduos e grupos, considerando-se aspectos sutis, como as formas de se vestir ou de se apresentar publicamente. Essa interação deve ser entendida como um processo fundamental de identificação e de diferenciação dos indivíduos e grupos em relação ao poder.

Para Goffman, os rituais de interação social, análogos ao teatro, podem ser entendidos por meio da relação conceitual que desenvolveu entre palco e bastidor. O pensador diz que “nós realizamos performances, mas elas exigem a utilização de um figurino e de um cenário reais: roupas, o palco, uma plateia e um lugar onde os atores podem guardar seus equipamentos” (idem, p. 191). Exemplo disso é a relação da vitrine de uma loja (palco), ponto de atração do cliente, com a parte de trás do balcão de vendas (bastidor), local onde os vendedores dividem seus territórios de atuação, estabelecem porcentagem de vendas e comportam-se de maneira mais informal.

6 1) os seres humanos agem em direção às coisas com base nos significados que as coisas têm para elas; 2) essas coisas são derivadas ou surgem da interação social que se tem com os companheiros; e 3) esses significados são manipulados e modificados por meio de um processo interpretativo usado pela pessoa em lidar com as coisas que ela encontra.

Essa analogia também foi aplicada à relação entre trabalhadores e administradores de fábricas, quando se notou que os operários adotavam um tipo específico de desempenho ao perceberem-se supervisionados e outro tipo, mais informal, quando se encontravam apenas entre seus pares.

A análise goffmaniana ainda nos traz a ideia de *Frame*, segundo a qual, mesmo que o mundo se torne bastante complexo, ele tende a ser edificado a partir da repetição de um pequeno número de mecanismos autômatos norteados por marcos primários. Para Goffman (2006), o enquadramento serviria para a análise de algum tipo de acontecimento em um marco de referência composto por relações culturais que se dão entre agentes e forças sociais, pois mesmo acontecimentos isolados no mundo social podem ser apreendidos a partir da instrumentalização analítica com base em *frames*. Goffman ainda considera que, embora por algum motivo haja a ruptura desse enquadramento, pode-se analisar a nova situação a partir de novos enquadramentos que se estendem às circunstâncias as quais possibilitaram e criaram a situação inesperada.

Por sua vez, Piotr Sztompka (2005) destaca que a vida social é regulada por regras, normas, valores e instituições que regulam a conduta humana e, diante dessa constatação, concebe a organização social como aquilo que “se baseia em normas coletivamente reconhecidas e aceitas que regulam não só as ações como também as experiências e representações de seus membros” (p. 423).

O pensador polonês tem como finalidade provar a possibilidade de modificação dessas estruturas normativas a partir do que ele chama de Transgressão Institucionalizada de Regras. Para esse autor, a mudança pode ser produzida, de maneira incremental ou peremptória, por agentes que empreendem uma reforma normativa na vida cotidiana das pessoas comuns e nas organizações com as quais se relacionam.

Entusiasta da Teoria da Mudança Social, Sztompka entende que as sociedades vivenciam constantes estágios de mudança. Todavia, conforme sua concepção, esses estágios de mudança não precisam necessa-

riamente acontecer segundo uma lógica linear e evolutiva. Na verdade, a mudança, para ele, tende a ocorrer de maneira dialética, pois ela depende tanto da ação indefinida dos indivíduos quanto da especificidade de diferentes contextos sociais e históricos.

De acordo com essa concepção, não seria possível compreender a mudança de forma previsível e estável como também não se pode considerar a grande possibilidade de que ela possa se dar a qualquer momento e constantemente.

Traduzindo para os termos de nosso modelo, isso significa que as transformações históricas abarcam apenas os agentes, a estrutura e a agência, não apenas as ações, as operações e a práxis, não apenas os ambientes da natureza e da consciência, mas também as ligações entre eles, os modos como se combinam para produzir a dinâmica social. Em resumo, eu sustento que, com a passagem do tempo, os próprios princípios de operação e o modo de funcionamento e mudança da sociedade humana sofrem transformações significativas (STOMPKA, 2005, p. 388).

Mediante o debate apresentado até aqui e analisando a dificuldade decorrente da dicotomia entre agência e estrutura para uma melhor compreensão das relações que envolvem as organizações e indivíduos inseridos no campo educacional, sugerimos a análise dos trabalhos de Norbert Elias, os quais apresentaremos no tópico seguinte a este.

De antemão, destacamos que, para esse sociólogo alemão, o indivíduo e a sociedade são indissociáveis e interdependentes. Devido a essa compreensão, esse autor se constituirá como principal referência sociológica de nossa análise sobre as organizações escolares, conforme anunciamos na introdução deste trabalho. A análise da teoria eliasiana será desenvolvida nos próximos dois tópicos deste capítulo, contudo ainda cabe anteciparmos, nesta seção, algumas das considerações desse autor que ajudaram a guiar nossa concepção.

Em seus trabalhos, Elias (1994) discorre sobre a ideia de que a sociedade não poderia ser vista apenas como a soma de vários indivíduos, assim como o indivíduo não deveria ser entendido como determinado totalmente pela sociedade. Na medida em que as sociedades se tornam mais complexas, mais desenhos de normas sociais são engendrados e, conseqüentemente, vislumbram-se mais possibilidades de entender-se o indivíduo, pois será a historicidade de cada um deles, aliada ao fenômeno do crescimento até a fase adulta, a chave para a compreensão do que seria sua sociedade (ELIAS, 1994).

Também antecipamos o entendimento eliasiano sobre a ideia de Nós: pronome coletivo, mas que também pode representar um emaranhado de relações interpessoais. A sociologia de Elias leva em consideração a formação histórica e trajetória social de cada indivíduo enquanto possível agente, considerando a posição social de poder associada ao indivíduo em meio a sua rede de interações sociais. Para ele, “não há identidade-eu sem identidade-nós” (idem, p. 152).

Muito da sociologia eliasiana tem inspiração em Georg Simmel (WAIZBORT, 2001). Observemos que, se Simmel desenvolve sua análise sociológica, observando as diversas e específicas formas de socialização entre indivíduos e grupos, Elias faz algo semelhante ao voltar sua sociologia para a análise das redes de interdependência entre indivíduos e sociedade, por exemplo. Na sociologia de ambos, o social deve ser compreendido como um conjunto de relações.

Tais relações são sempre relações em processo, isto é: elas se fazem e desfazem, se constroem, se destroem, se reconstroem, são e deixam de ser, podem se refazer ou não, se rearticular ou não [...] mas, como quer que seja, há a cada instante algo vivo, em processo (idem, p. 92).

Simmel chama atenção para o fato de que, no campo das ciências sociais de sua época, havia um problema particular: em detrimento

da sociedade, o indivíduo é tido como algo concreto e, por isso, foco central de análise, enquanto à sociedade seria dado um papel secundário. Por isso, no livro *Questões fundamentais da Sociologia* (2006), ele questiona: seria a sociedade objeto da existência humana ou simplesmente um meio para o indivíduo?

Simmel entende que indivíduo e sociedade devem ser pensados de forma única, já que os processos sociais subjacentes à *sociação* precisam ser o que realmente deve ser levado em consideração pela análise sociológica, pois nem a sociedade é capaz de determinar todas as relações sociais, tampouco os indivíduos podem ser tomados como determinantes exclusivos (SIMMEL, 2006).

Para Simmel, *sociação* significa “relação/interação entre os indivíduos em seu cotidiano” (FONTES, 2012 p. 102). Assim, a sociedade representaria o que é feito pelos indivíduos para os indivíduos a partir de laços de interação que, de maneira contínua, são desfeitos e renovados, limitados ou expandidos, em um ininterrupto processo de sociação.

Para a sociologia simmeliana, é importante considerar que o processo de complexificação das sociedades causa a perda de vínculos comunitários, daí ser importante que elas sejam estudadas a partir da forma como os diversos fenômenos sociais que as compõem se estruturam. Em outras palavras, o estudo das sociedades deve partir da análise das “estruturações mais perenes e constitutivas de fenômenos de mesma natureza que, por sua vez, se manifestam, em inumeráveis ocasiões, sob condições particulares” (idem, p. 100).

Além disso, a análise sociológica deve se preocupar com a adequação de um método pertinente às realidades sociais específicas a serem pesquisadas, definindo categorias de análise que deem conta de modos formais de comportamento (SIMMEL, 2006). Justifica-se, dessa forma, a sua busca por entender o social a partir das “interações entre os homens ao nível micrológico: o salão, a coquete, o estranho, o passeio e muito mais” (WAIZBORT, 2001, p. 96).

Além daqueles fenômenos perceptíveis de longe,
que se impõem por toda parte devido a sua abran-

gência e importância externa, há um número imenso de formas menores de relação e de modos de interação entre os homens, em casos singulares aparentemente insignificantes, mas que são representados por esses casos singulares em uma medida nem um pouco desprezível, e que, na medida em que elas se movem por entre as amplas formações sociais, por assim dizer oficiais, realizam na verdade a sociedade, tal como nós a conhecemos (SIMMEL apud WAIZBORT, Idem, p. 93).

Na obra *Inquiries into the construction of social forms* (2009), Simmel constata que os indivíduos se comportam relativamente indiferentes às particularidades de sua individualidade, conformando-se, assim, com relações nem sempre desejadas, a exemplo daquelas ligadas à família e ao parentesco. Contudo, como a cada indivíduo cabe uma história particular, uma possível progressão de suas ações individuais independentes o levará a relações de associação com círculos sociais mais heterogêneos. Dessa maneira, ele passará a desenvolver associações com indivíduos e grupos com base na identificação de similaridade e de interesses ou atividades comuns.

Para ilustrar seu argumento, Simmel cita o exemplo de como a nacionalidade se apresenta como um elo inicial para o estabelecimento de relações entre estudantes nas universidades. Depois do estabelecimento inicial dessas relações, é provável que, mais tarde, esses estudantes passem a estabelecer suas relações com base na identificação de áreas de pesquisa e de interesses comuns. Por outro lado, a nacionalidade pode se apresentar como um entrave inicial para o estabelecimento de relações sociais.

A título de exemplo, Simmel cita a relação entre trabalhadores de um determinado país que precisam conviver com trabalhadores estrangeiros por conta de uniões comerciais entre empresas internacionais. Para os primeiros, a exclusão dos estrangeiros seria o comum, contudo essa situação tende a ser substituída gradualmente pela obrigação

de que todos precisem trabalhar juntos, independentemente da nacionalidade, durante as longas viagens nas embarcações.

Nesse sentido, levando-se em conta o local ou algum outro vínculo de determinação livremente escolhido, também se pode observar que a construção de grupos sociais se dá com base em relações práticas, sendo profícuo que a sociologia compreenda como ocorrem essas formas de associação. Para dar consistência a esse argumento, Simmel apresenta outros exemplos. Lembra que, na Grécia antiga, o vínculo de sangue e parentesco era determinante para a tomada de decisões do clã e a composição do governo. Contudo, tomar decisões com base nesses critérios não era garantia de fazer-se a melhor opção, tampouco certeza de alcançar a vitória.

Simmel destaca que isso acontecia em quase toda a Grécia, mais especificamente em Esparta, porém os interesses dos membros do clã estavam vinculados, prioritariamente, aos objetivos de alcance da vitória militar, sobrepondo-os, assim, aos interesses que se vinculassem a questões de parentesco. Não é, pois, por acaso que essa cidade se tornou conhecida por suas vitórias militares.

“Em Esparta havia cerca de 220 partidos políticos que se identificavam das mais diversas formas: juventude, pioneiros, anciãos” (SIMMEL, 2009, p. 368). Para Simmel, esse tipo de organização social era possível porque a cultura desenvolvida por aquela sociedade não tinha um dispositivo extensivo e objetivo sobre o controle das ideias e valores morais que se configurassem como hegemônicos, permitindo a presença dos interesses de grupos minoritários e possibilitando decisões de governo mais criteriosas.

Na análise que fez das relações sociais em comunidades aborígenes da Austrália, Simmel enfocou a constituição das relações em contextos que envolviam conflitos e disputas entre indivíduos de diferentes tribos pelo controle dos totens e a prática de sexo entre indivíduos que tinham grau de parentesco. Impressionado com as formas díspares e critérios de organização social diferentes das que estava habituado a analisar, Simmel argumenta que

for these wretched beings, who are not at all capable of an actually rational manner of association, such groupings by duality of affiliation, so sharply separated, directed more-or-less horizontally and vertically, must mean an enrichment in the feeling of being alive, an otherwise probably unreachable stretching and, so to speak, doubling of existence (Idem, p. 367)⁷.

Apesar das fortes expressões por ele usadas, Simmel pondera que a antítese do processo de associação entre indivíduos e grupos, entre aquilo que é orgânico e o que é racional, classifica-se pelo desejo pessoal e natural de determinação nos estágios de vida social. Exemplo dessa influência verifica-se no poder exercido pela estrutura sobre indivíduos orientados a concordar, de maneira orgânica, com os pontos de vista dos membros mais antigos do grupo social ao qual pertencem. Por outro lado, ressalta que círculos sociais, mesmo compostos por grupos familiares tradicionais, podem ser modificados por indivíduos que mantiveram contato e associação com outros grupos.

Para exemplificar seu argumento, Simmel lembra como se deram as transformações vivenciadas pelas classes sociais vinculadas à cultura e à intelectualidade no período renascentista. Para ele, o ideal humanístico daquele período atravessou diferentes grupos e estratos que haviam sido forjados com base na estratificação social segregacionista da sociedade medieval.

Em decorrência do Renascimento Cultural, novas formas de relações e círculos sociais foram criados, possibilitando aos indivíduos diferentes formas de relacionarem-se com a sociedade. Por consequência, a sociedade formada por essas relações tornou-se mais civilizada e com-

⁷ Para esses seres miseráveis, que não são de todo capazes de uma forma de associação realmente racional, tais agrupamentos por dualidade de afiliação, tão nitidamente separados, dirigidos de maneira horizontal e vertical, devem significar um enriquecimento no sentimento de estar vivo, um alongamento provavelmente inacessível e, portanto, que possa dobrar a existência.

plexa, levando Simmel a concluir que “a quantidade de variados círculos então, onde os indivíduos se relacionam e se mantêm, é um indicativo de cultura” (idem, p. 370). Esse autor, inclusive, compreende que quanto mais distante o indivíduo estiver do primeiro círculo social do qual faz parte, o familiar nesse caso, mais culto ele poderá ser.

Sobre a relação entre indivíduo e sociedade, Simmel identifica o desejo do indivíduo em personalizar as formas nas quais se constituem as relações nos círculos sociais, “aquilo que nós chamamos subjetivamente como acordo para proeminência, a personalidade que combina os elementos da cultura dentro de um estilo individual” (idem, p. 372). Contudo, destaca que, para o indivíduo personalizar essas formas, ele também necessitará estar inserido no grupo, sendo, consequentemente, influenciado por ele. Ressalta que nem todos os círculos sociais se estabelecem da mesma forma, inclusive porque cada vez mais os círculos sociais modernos se constituem com base na competição. “Assim, quando uma forte concorrência prevalece dentro de um círculo, os membros buscam para si outros grupos que são menos competitivos para ele” (idem, p. 382).

Para ilustrar essa constatação, Simmel analisa as formas das relações que se estabelecem entre os membros de clubes da aristocracia. Nesses clubes, os aristocratas procuram manter uma concorrência interna fraca em termos de posições políticas e demonstrações de riqueza, ao mesmo tempo em que fortalecem a prática esportiva como principal foco das atenções. Assim, as disputas dentro do clube se valem das competições esportivas como formas metafóricas de disputas por poder, evitando conflitos mais diretos e mantendo a coesão e fortalecimento do grupo.

Outra forma de interseção se dá quando indivíduos possuem interesses opostos uns aos outros, mas pertencem a um mesmo grupo político. Simmel percebe que, embora esses indivíduos se identifiquem com interesses diferentes, o fato de fazerem parte de um grupo político centralizado ou conservador poderá promover o surgimento de novos grupos dentro do grupo maior e, assim, representarem interesses específicos. Posteriormente, a tendência é que haja uma busca por alianças

(interseções entre os interesses) entre esses novos grupos, na expectativa de que eles se fortaleçam contra o poder central.

Outro exemplo significativo para consolidar a argumentação simmeliana são as formas de afiliação religiosa. Simmel lembra que as formas de interseção estabelecidas entre a cultura anciã, a semita e a greco-romana basearam-se no vínculo entre a nacionalidade do indivíduo e a cultura local. Depois, porém, a consolidação do cristianismo fez a atitude religiosa deixar de ligar-se apenas ao complexo de laços sociais estabelecidos e vincular-se também à responsabilidade de cada alma individual.

Simmel esclarece que o significado sociológico da religião é o reflexo do seu relacionamento dual com a vida: de um lado, ela é um elemento de oposição a todos os conteúdos de nossa vida mundana por ser tratada como superior; de outro, ela é um elemento associado a todos os outros elementos da vida. “Deus foi incorporado diretamente aos interesses do grupo. Assim, os deveres para com Deus estavam diretamente ligados aos demais deveres” (idem, p. 383).

Há em cada criação de círculos e grupos sociais, nos quais as pessoas estão interessadas nas mesmas coisas, uma compensação para o isolamento da personalidade que emerge e rompe com o confinamento estreito de condições anteriores. Sobre os exemplos utilizados em sua argumentação epistemológica, Simmel explica que

todos esses exemplos servem apenas como analogias de combinações e desenvolvimento sociológicos para mostrar que, neles, formas universais e normas permanecem amplamente no reino da sociologia. Forma e conteúdo são apenas conceitos relativos, categorias de conhecimento para a gestão de fenômenos e sua organização intelectual (idem, p. 393).

Refletindo sobre a diversidade de características que as relações sociais podem desenvolver, compreendemos que a observação das in-

terseções e redes de interdependência propicia ao sociólogo uma melhor compreensão sobre as características das relações entre indivíduos e sociedades.

Nesse sentido, levantamos um questionamento que será respondido no próximo tópico deste capítulo: devemos analisar a dinâmica de relações que caracterizam a cultura organizacional escolar como reflexo da influência da ação dos indivíduos que a compõem, como reflexo da influência que a estrutura social exerce sobre ela, ou analisá-la como um elemento intermediário que reflete tanto a influência da ação individual quanto a influência da estrutural social?

2.4 Organizações Escolares: Figurações intermédias entre a Estrutura e a Ação

E é dessa maneira que a sociedade humana avança como um todo; é dessa maneira que toda a história da humanidade perfaz seu trajeto: de planos emergindo, mas não planejada, movida por propósitos, mas sem finalidade (ELIAS, 1994, p.59).

Na medida em que as relações sociais foram se tornando mais complexas, em especial nas sociedades que passaram por processos ligados à industrialização, urbanização e modernidade, o sociólogo alemão Norbert Elias (1994) observou que passava a ser comum que, entre os indivíduos, houvesse uma maior valorização da sua identidade-eu do que da sua identidade-nós. Para esse importante referencial teórico de nosso trabalho, o que faria o indivíduo pender mais para um lado de valorização do que para o outro seria o estágio de organização da sociedade na qual ele está inserido.

Em sua concepção epistemológica, Elias percebe que sociedade significa uma rede de funções que os indivíduos são levados a formar no interior das associações humanas, estabelecendo interdependência entre as relações interindividuais. Baseados em sua concepção, passamos a perceber que cada vez mais as organizações sociais foram ganhando

forma e importância diferenciadas, o que as obrigou a passarem por constantes processos de mudança e colocou-as como representativos elos de interdependência para as relações sociais.

Sendo compostas por indivíduos, mas ao mesmo tempo estando vinculadas a estruturas sociais, processos de mudança podem implicar dificuldades para muitos dos integrantes de uma organização, já que muitos deles podem ter alcançado uma relativa zona de conforto e, por isso, recusam-se não só a adaptar-se como também a conhecer um novo processo.

Entendemos, porém, que, embora projetos ou políticas públicas voltadas à mudança organizacional sejam formulados de maneira propositiva, ou seja, de maneira a contribuir com o desenvolvimento da organização e de seus membros, nem sempre, ao passar da teoria para a prática, o que fora planejado se configurará de maneira condizente com a realidade com a qual se relaciona. Com efeito, organizações inseridas em uma mesma estrutura administrativa, por serem divididas em unidades distintas e administradas por diferentes indivíduos, operam a mesma diretriz de maneira diferente de outras unidades em decorrência da especificidade de suas características socioprofissionais.

Assim, por mais que determinada administração estatal procure estabelecer um sistema de padronização das atividades em sua rede, questionamos se ela não estará sempre sujeita às diferentes formas de funcionar de cada uma de suas unidades. Ou seja, perguntamos se, por conta da dinâmica dos seus diferentes integrantes, cada uma das organizações não desenvolverá a própria cultura organizacional.

E é a partir dessa reflexão que procuramos entender como a cultura organizacional estabelecida em uma organização escolar se apropria e é capaz de viabilizar os processos vinculados à implementação de políticas públicas educacionais. Mais especificamente, propomos a realizar uma sociologia das organizações que compõem o campo educacional de Pernambuco e Portugal, procurando averiguar como a cultura organizacional, forjada nas unidades de ensino pesquisadas, foi capaz de influenciar as formas de apropriação e viabilização da política de gestão democrática da educação.

Compreendemos que, naquilo que envolve as dinâmicas socio-profissionais que compõem o campo educacional, é decisivo o papel que cada escola e seu diretor passam a ter na relação que se estabelece entre Estado e comunidade escolar, sendo os mesmos identificados como elementos intermediadores dessa relação. Percebemos que a escola, enquanto organização física que é, também pode passar por práticas de gestão específicas e incongruentes com uma gestão democrática. Verificamos que nela há a representação do diretor como exemplo de mediação entre a agência e a estrutura e, dependendo da postura adotada por esse elo mediador, a escola poderá se constituir enquanto espaço de reprodução do exercício autoritário do poder, ou como um espaço de estímulo à autonomia individual e profissional.

As ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais do diretor são também produtos da relação que se estabelece entre as pressões e estímulos da conjuntura social na qual ele está inserido. Ele é o único indivíduo que goza de acesso e interlocução mais constante e representativa entre as organizações do campo educacional estatal – nesse caso, entre as escolas e órgão estatais –, ou seja, entre os distintos espaços de poder.

Notamos que, enquanto diretor, ele sofre influência da estrutura sociopolítica à qual está vinculado e é representada pela administração estatal da educação, mas que, ao mesmo tempo em que é um indivíduo, o diretor também influencia os profissionais ligados à escola que dirige. Dessa forma, passamos a entendê-lo como um elo, um nível intermediário entre as esferas organizacionais, podendo se mover entre uma configuração e outra.

O diretor escolar constitui centro das atenções de nossa análise, haja vista a sua capacidade de intermediar as relações entre órgão governamental e unidades escolares. Os papéis exercidos por esse ator social nos remetem à observação de Piotr Stompka (2005), quando analisa a sociologia que ele classifica como de nível intermediário. Para esse autor, nessa concepção sociológica, “não existem agentes sem estruturas nem estruturas sem agentes, ao mesmo tempo em que as estruturas não se dissolvem nos agentes e os agentes não se dissolvem nas estruturas” (idem, p. 368).

A representação do diretor escolar junto aos distintos espaços organizacionais com os quais se relaciona nos remete a um importante representante da corrente sociológica citada acima, o sociólogo Norbert Elias (1994). Em sua obra, Elias nos apresenta o conceito de Figurações, concebendo-as como a configuração de relações complexas de interdependência que cobrem o hiato entre ação e estrutura, uma vez que os indivíduos constituem figurações históricas e são historicamente constituídos por elas.

Teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras. [...] as ações de um conjunto de pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixo de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises econômicas (ELIAS; DUNNING, 1985).

Em oposição à hegemônica concepção estruturalista do início da Sociologia, Elias não entende a sociedade tal qual um organismo que rege os indivíduos por atributos coercitivos como forma de orientação do comportamento, mas a partir da concepção epistemológica de interdependência entre os indivíduos. Ele defende que a ligação entre diversos indivíduos e organizações dá origem a configurações diversas as quais, relacionadas, imbricam-se numa teia de interdependência. Assim, figuração é um termo que pode definir as relações sociais as quais se constituem interligadas por meio de transações entre atores envolvidos em diferentes conjunturas sociais (ELIAS, 1978).

No que denomina de Teoria Sociológica dos Processos, Elias destaca que as mudanças sociais e históricas de cada sociedade devem ser o viés analítico da teoria sociológica, a partir de uma abordagem sociológica-processual. Para esse autor, a fim de entender-se a relação

entre indivíduo e sociedade se deveria levar em consideração a psicogênese e a sociogênese dos processos sociais que a constitui.

Por psicogênese, Elias entende ser a dimensão voltada ao comportamento e estrutura de personalidade dos indivíduos, enquanto que a sociogênese diz respeito às formas específicas com as quais sociedades, Estados e nações se desenvolveram. Uma dimensão está diretamente vinculada à outra, e a compreensão da maneira como se dá o entrelaçamento das duas é a chave para a teoria sociológica processual. Essa análise, porém, não condiciona a influência de uma dimensão sobre a outra, tampouco que o entrelaçamento dessas dimensões ocorre de forma causal, linear ou evolutiva, pois o que se analisa são processos.

O estudo desses processos sociais deve considerar os atos e vontades dos planos de muitos seres humanos que, por sua vez, resultam de configurações sociais particulares. Eles indicam transformações amplas, contínuas e de longa duração, pois, “diferentemente do processo biológico de evolução, os processos sociais são reversíveis” (ELIAS, 2006, p. 28).

Assim, cada vez mais os indivíduos tendem a se agrupar em contextos socioculturais particulares em virtude da interdependência que se estabelece entre eles. Para Elias, os seres humanos formam figurações uns com os outros, entre grupos sociais pequenos ou grandes. Figuração, então, seria um instrumento conceitual mais adequado ao entendimento da realidade social e apresenta-se como alternativa ao dilema da sociologia: “aqui o indivíduo, ali a sociedade” (idem, p. 23).

Dito de outra maneira: um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra, mas se e em que medida isto é possível depende de fato das particularidades da figuração em questão (idem, ibidem).

A concepção epistemológica de Elias apresenta às Ciências Sociais uma sociologia figuracional e processual, na qual o estudo das re-

lações sociais se realiza a partir da congruência existente entre micro e macrosociologia. A partir dessa concepção, entende-se que cada configuração social influenciará a vida dos grupos, sua organização familiar, a relação entre os vizinhos, a ocupação de empregos e cargos, o envolvimento com a criminalidade e tantas outras situações que se desenvolvem em meios sociais.

Norbert Elias, a partir da obra *O Processo Civilizador* (1990), passou a dar mais ênfase à relação do indivíduo com os processos sociais do que propriamente à relação do indivíduo com a macroestrutura social. Não que o tema não continuasse a fasciná-lo, mas porque essa relação mudou consideravelmente na sociedade contemporânea. Esse autor constatou que, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, mais desenhos de normas sociais se delineiam e, conseqüentemente, evidenciam-se mais possibilidades de forjar-se um conceito de indivíduo, uma vez que essas normas são construídas e redimensionadas o tempo todo, sendo a historicidade de cada sociedade a chave para a compreensão sociológica.

Analizando a teoria social à sua época, Elias identificou a existência de dois eixos que buscam explicar o conceito de sociedade: num primeiro, entende-se a sociedade a partir da conjunção de formações sócio-históricas que podem ser representadas pelas suas instituições e organizações sociais bem como pelos indivíduos que as criam e controlam; no segundo, despreza-se a abordagem que leva em conta as formações históricas e sociais, pois se considera que o indivíduo não desempenharia papel algum e a sociedade é concebida como uma entidade orgânica supraindividual.

Para Elias, sociedade significa uma rede de funções que os indivíduos são levados a formar no interior das associações humanas, estabelecendo interdependência entre as relações interindividuais. A partir do processo de civilização, os indivíduos passam a se regular conforme coações exteriores e autocoações. A primeira forma de regulação é desenvolvida pelo Estado, nação e sociedade com os quais o indivíduo convive ou conviveu (sociogênese). Já a segunda forma diz respeito às regulações endógenas ao indivíduo (psicogênese), as quais, muitas ve-

zes, são mais eficazes, pois tratam de autocontrole e punição acionados por valores éticos e morais, por exemplo.

A análise dessas dimensões foi muito válida para a elaboração da obra *Os Alemães* (1997). Nesse trabalho, Elias apresenta uma narrativa histórico-sociológica do que envolveu os processos sociais do seu país natal, a Alemanha. Sua análise parte da devastação causada àquela sociedade por guerras e conflitos armados no século XVII e vai até os processos que a levaram à ascensão do nazismo no século XX – o que o obrigou a se exilar em outros países do continente europeu.

Dentre outros processos relevantes que caracterizam o intervalo de tempo pesquisado, Elias destaca a lentidão do processo de reunificação dos territórios alemães (fim do século XIX), o enfraquecimento do Estado alemão em decorrência da derrota na Primeira Guerra Mundial e do fenômeno socioprocessual, o surgimento e fortalecimento – por meio de forte propaganda e atos terroristas – de grupos autoritários oponentes ao governo republicano anterior à ascensão do nazismo ao poder.

Segundo Elias, todos esses processos se interligaram ao *habitus* nacional alemão, forjado no espírito guerreiro da nobreza responsável pela unificação dos territórios e que não havia passado pelos processos de civilização que poderiam tê-la levado a tornar-se uma sociedade de corte, tal qual a francesa. Na Alemanha, ao contrário, imperava a aceitação do uso da força e da violência como mecanismos mais eficientes para resolver problemas comuns à área política e social.

Consequentemente, a resolução de conflitos externos à Alemanha também passou a ser concebida a partir da utilização desses mecanismos. Não por acaso, em uma conjunção de entrelaçamentos única, grupos sociais e indivíduos alemães forjaram um Estado autoritário, belicista, ultranacionalista e segregacionista que, por sua vez, guiou o país, fazendo-o tornar-se o principal protagonista da Segunda Guerra Mundial, a maior guerra, até então, de todos os tempos.

Preocupado em desenvolver sua sociologia histórica, em sua obra *Sobre o Tempo* (1998), Elias apresenta o relógio como exemplo de instrumento usado para facilitar o controle mais harmônico de pessoas e suas atividades interdependentes em redes de relações sociais.

“Os relógios são, em seu uso cotidiano pelas sociedades, primordialmente instrumentos para coordenar à distância as atividades de muitas pessoas capazes de um grau relativamente elevado de autocontrole” (ELIAS, 1998, p. 15).

Como especialistas em um mundo de atividades especializadas, o relógio se coloca para os indivíduos como um elo de interdependência de rede de relações que se estabelecem à medida que as relações sociais se tornam mais complexas, levando os indivíduos a recorrerem ainda mais uns aos outros. À proporção que isso acontece, aumenta a necessidade de determinarem-se sucessões de acontecimentos devido à lembrança do que já acontecera, definindo-se padrões que podem servir como comparações (idem, p. 13).

O tempo, em si, pode ser entendido como um aspecto do processo civilizador por meio do qual se procuram ordenar as diferentes sociedades e os diferentes grupos e organizações que delas fazem parte. A partir do viés sociológico, Norbert Elias procura superar os hiatos de interpretação sobre o tempo, criticando aquelas que foram realizadas pelas abordagens filosóficas, naturalistas e históricas. Percebe que o tempo, na verdade, nada mais é do que um constructo humano, civilizador entre natureza e sociedade e exerce coerções que interligam estruturas psicológicas às estruturas sociais mais amplas.

A palavra “tempo” seria, então, símbolo da relação que um grupo humano estabelece entre dois ou mais processos, dentre os quais um deles é entendido como referência ou medida para os demais. O tempo exerce coerções que interligam estruturas psicológicas a estruturas sociais mais complexas, contribui para a previsão da intrigante cadeia de relações sociais e para regulá-las, afetando a ação de cada pessoa, pois quanto maior e interdependente for essa ação, maior será sua dependência do tempo.

Assim como o relógio, o calendário também se coloca como um exemplo de elo de interdependência em rede. Com ele, as organizações e os indivíduos que delas fazem parte podem pensar a partir de cadeias de associações interligadas. Eles podem pensar sobre cronogramas de atividades, a exemplo de férias programadas, e sobre suas diversas ati-

vidades de planejamento e estratégia interligadas, já que fazem parte de uma mesma rede. Por isso, Elias pergunta: com que objetivo os homens necessitam determinar o tempo?

Sentimos a pressão do tempo cotidiano dos relógios e percebemos – cada vez mais intensamente à medida que envelhecemos – a fuga dos anos nos calendários. Tudo isso se tornou uma segunda natureza e é aceito como se fizesse parte do destino de todos os homens. E esse processo cego continua seguindo pelo mesmo rumo, sobretudo, se bem que não em caráter exclusivo, no caso das funções superiores de coordenação social, onde a interseção de um número cada vez maior de cadeias de interdependência incita os homens a submeterem sua atividade profissional a um horário cada vez mais exato (ELIAS, 1998, p. 11).

Para Elias, o indivíduo e a sociedade são indissociáveis e interdependentes e, por isso, a sociedade não poderia ser vista apenas como a soma de vários indivíduos assim como o indivíduo não deveria ser entendido como totalmente determinado pela sociedade. À medida que as sociedades se tornam mais complexas, novas e diferentes normas sociais se apresentam, criando outras possibilidades de forjar-se como indivíduo. Dessa maneira, a historicidade que envolve cada um desses indivíduos é essencial para a compreensão sociológica.

Na concepção eliasiana, as explicações sociológicas devem observar as conexões de relacionamentos que envolvem o indivíduo tal qual uma teia, composta por uma rede de indivíduos. As sociedades seriam compostas de forma que os indivíduos fossem os responsáveis pela socialização de suas partes componentes em um contínuo processo em que todos estão em constante relação uns com os outros.

Na obra *Os estabelecidos e os outsiders* (2000), Elias objetiva compreender a lógica da configuração social e das relações de interde-

pendência que se verificam entre indivíduos em uma pequena cidade industrial no centro da Inglaterra. Por meio do uso de fontes diversas – estatísticas, entrevistas, documentos e etnografia –, ele identifica os laços de interdependência que unem, separam e classificam os indivíduos e grupos sociais segundo a importância deles em relação à luta pelo poder e sua manutenção.

Sua análise considera as variáveis ligadas à violência enquanto mecanismos sociais de discriminação e exclusão utilizados como elementos de diferenciação entre os grupos de habitantes da cidade. Essas características se apresentaram como problema de pesquisa, uma vez que o pensador alemão percebeu que, caso um pesquisador comum adotasse para sua pesquisa apenas variáveis sociais clássicas – tais como renda, etnia, escolaridade ou faixa etária –, não perceberia a diferença entre os indivíduos ligados ao grupo de estabelecidos e aqueles inseridos no grupo de *outsiders*. Isso porque Elias constatou que os elementos de distinção entre os grupos se apresentavam principalmente no discurso sobre a “genuinidade nativa” que os grupos anteriormente estabelecidos na região evocavam para si mesmos em detrimento dos recém-chegados em busca de oportunidades.

Dessa constatação, apreendemos que Elias procura iluminar os diferenciais de integração entre grupos aparentemente semelhantes, analisando a interação social entre eles. A fim de entender as relações de poder estabelecidas naquela região, segundo as normas de socialização constituídas por cada grupo, esse pensador volta a sua atenção à história dos verdadeiros atores sociais por meio da observação participante.

Para Elias, fazia-se importante dar relevância à herança histórico-sociológica daqueles indivíduos e comunidade, pois cada família procurava se envolver numa teia de relações compostas, de um lado, por regras determinadas e rígidas, mas, de outro, também por necessidades e escolhas individuais. Uma vez constituída, essa rede de relações permite aos indivíduos a possibilidade de também promoverem a mudança social. Essa mudança pode se dar por meio de trocas diretas e indiretas, e de apoio ou retaliação aos que fazem parte da sua rede social, levando aqueles que dela não fazem parte a procurarem adequar-se aos códigos

já estabelecidos, mesmo que eles não se vejam como partícipes, mas como *outsiders*.

Aliás, o conceito de mudança é muito caro ao trabalho de Elias. Para ele, os processos de mudança social são inerentes a todas as figurações e, também por conta disso, o sociólogo deve ater-se não só as particularidades de cada contexto figuracional como também aos processos históricos que o forjaram.

Já citado neste capítulo, Piotr Stompka (2005) também classifica Elias a partir do que ele chama de sociologia histórica. Ressalta que, diferentemente dos sociólogos à época de Elias, “ele é um dos primeiros sociólogos históricos a mover um ataque persistente contra o refúgio dos sociólogos no presente” (STOMPKA, 2005, p. 352). Sobre essa característica da sociologia histórica, o sociólogo polonês destaca a seguinte afirmação de Elias:

O antídoto para a falaciosa abstração da constituição diacrônica e dinâmica da sociedade humana é encontrado na perspectiva processual, no reconhecimento de que o presente imediato no qual os sociólogos estão se refugiando é somente uma fase curta e fugaz na vasta cadeia do desenvolvimento da humanidade, a qual, vinda do passado, desemboca no presente e estende-se à frente na direção de possíveis futuros (ELIAS apud STOMPKA, 2005, p. 352).

Com a teoria histórica, processual e figuracional eliasiana, a mudança deixa de ser necessariamente algo superior e coercitivo, e passa a ser compreendida como inerente às relações sociais. Embora imprevisível, no sentido de se poder garantir como e quando ela vai ocorrer, a mudança é compreendida por Elias como reflexo de contextos particulares de relações interdependentes interligadas por pontos nodais, ou seja, figurações.

Para a compreensão de pontos nodais na concepção de Elias, lembramos a metáfora utilizada por ele para explicar a balança nós-eu, e

que faz referência ao processo de complexificação das relações sociais, já comentado neste tópico. Elias explica que os pontos nodais podem ser representados tanto por atores individuais como também por grupos e até Estados. As figurações formam um “entramado flexível de tensões, um equilíbrio elástico e flutuante, uma balança de poder que se move de e para, inclinando-se primeiro para um lado, depois para o outro” (idem, *ibidem*).

Esses movimentos imprevisíveis, específicos, mas também inerentes às relações estabelecidas nas figurações e desenvolvidos por indivíduos e grupos em interdependência, apresenta-se como uma concepção epistemológica importante ao nosso trabalho. Observemos que, por tratarmos da implementação de políticas públicas e dos processos subsequentes que as envolvem, também nos debruçamos sobre os processos que envolvem mudanças. Essas mudanças podem refletir-se tanto no comportamento de cada indivíduo quanto na constituição da cultura das organizações escolares pesquisadas em nosso estudo.

Forjadas em contextos ditatoriais, essas figurações precisaram adequar-se ao processo de democratização social das décadas de 1970 e 1980, em Portugal e no Brasil, respectivamente. Contudo, como já indicamos no primeiro capítulo, esse processo de mudança só enfrenta um novo processo de transformação, principalmente quanto à implementação das políticas atuais de lista tríplice no campo de pesquisa recifense e de agrupamento de escolas, no campo conimbricense.

Ora, considerando que, conforme Elias, para identificar se o processo de mudança social se estabeleceu de fato seria necessário observar seus desdobramentos com o passar do tempo, ponderamos se já passou o tempo mínimo para que os princípios de uma gestão democrática da educação tenham sido incorporados pelos indivíduos e culturas organizacionais dos campos educacionais em análise.

Segundo Elias, as mudanças que ocorrem em cada figuração têm a capacidade de influenciar a vida dos grupos, sua organização familiar, relação entre os vizinhos, ocupação de cargos e outros. Contudo, também cabe à perspectiva sociológica voltar-se à historicidade de cada contexto social, observando, nesse caso, como a influência da mudança

se dará com o transcorrer de pelo menos duas ou três gerações consecutivas.

Antes disso e devido à rede de interdependência constituída entre os atores sociais e seus variados tipos de estereótipos inculcados no comportamento cotidiano dos indivíduos e reproduzidos por eles, dificilmente se poderá perceber a constituição de processos de mudança significativos, algo para o qual os sociólogos do presente não atentariam, por negligenciarem a perspectiva processual.

Como já destacamos, para Elias, os processos de mudança não são necessariamente planejados, racionais ou intencionais, mas, por serem inerentes às relações sociais, apresentam-se contingentes às dinâmicas das figuras. Considerando que o objetivo de nosso estudo é compreender a influência da cultura organizacional escolar sobre a apropriação e viabilização de políticas públicas, como a de gestão democrática da educação, entendemos que variáveis clássicas de análise sociológica – a exemplo de escolaridade, gênero e faixa etária – devem ser analisadas junto aos processos que determinaram a história de vida dos indivíduos que interagem nas escolas.

Dessa maneira, a possível convivência de muitos desses indivíduos com o período ditatorial fê-los desenvolver possíveis práticas autoritárias em suas relações socioprofissionais ou, ainda, na relação deles com pais e alunos. Por isso, procuramos dar relevância à sociogênese dos processos que se relacionam com as unidades escolares pesquisadas, vendo os indivíduos como membros de uma teia de relações compostas não só por regras determinadas e rígidas como também por necessidades e escolhas individuais.

2.5 Organização Escolar e Práticas Profissionais

Será importante fechar este capítulo com uma discussão sobre a representação do diretor escolar por percebemos o papel chave que ele desempenha, sobretudo, naquilo que envolve a implementação de políticas públicas. Como já destacamos, notemos que, enquanto diretor, ele sofre influência da estrutura sociopolítica vinculada à administração

estatal da educação, mas, ao mesmo tempo, influencia os profissionais ligados à escola que dirige.

Identificamos que, dependendo da postura adotada por esse elo mediador, a escola poderá configurar-se como espaço de reprodução do exercício do poder ou como espaço de estímulo à autonomia. Suas ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais são também produtos da relação que se estabelece entre as pressões e estímulos da conjuntura social na qual está inserido.

Percebemos ainda ser ele o único indivíduo que goza de acesso e interlocução mais constante e representativa entre as organizações do campo educacional entre as escolas e órgão estatais, distintos espaços de poder. Todavia, observamos também que o exercício do seu cargo não necessariamente é regido por normas ou condutas adquiridas com a realização de um curso profissional, ou seja, a partir da formação em cursos acadêmicos de nível superior.

A construção deste tópico também foi motivada pela expressão “eu sou professora e estou diretora”. Ouvimos essa expressão quando da realização de entrevistas na pesquisa de campo e ela foi proferida por uma das diretoras pesquisadas nas figurações escolares no campo pernambucano. A partir dessa colocação, inferimos que o cargo de diretor se delineia como uma ocupação laboral, e não uma profissão, e que muitos dos que o ocupam são professores, uma profissão cujo sistema de profissionalização ainda passa por processos de consolidação, conforme poderemos conferir mais adiante.

Essa característica do principal agente do campo condiciona às gestões escolares diversas possibilidades de atuação. Assim, apresentaremos neste tópico do capítulo, informações e reflexões que embasam a sociologia das profissões, procurando compreender como suas particularidades podem contribuir para o entendimento das dinâmicas de ações desempenhadas pelos profissionais que trabalham nas organizações do campo educacional.

Consideramos o exercício das funções inerentes ao seu cargo como outro exemplo de figuração, no sentido eliasiano do termo, já que ele se estabelece a partir da interdependência com outras figurações, conforme já sugerimos. Como já destacamos em tópicos anteriores,

muito da nossa concepção epistemológica é influenciada pelos trabalhos de Norbert Elias e, nesse sentido, julgamos relevante apresentar outro importante trabalho desse autor.

Em um trabalho que tinha como pano de fundo o estudo sobre o surgimento da marinha inglesa, intitulado *Estudos sobre a Gênese da Profissão Naval* (2001), Elias empenha-se em criticar a lógica funcionalista que ainda imperava nos estudos voltados às profissões e baseavam-se na premissa de que as profissões tenderiam a um processo linear de organização e desenvolvimento. Com essa obra, Elias procurava dar vazão à sua concepção epistemológica, apresentando estudos sobre as origens e o desenvolvimento da profissão de oficial naval na Inglaterra. Todavia, Elias preocupou-se em fazer essa apresentação, elucidando as relações de interdependência existentes entre a unificação política daquele país, o estabelecimento do domínio militar dos mares, as inovações tecnológicas que permitiram revolucionar a navegação e, por fim, a profissionalização da Marinha.

O diferencial da análise eliasiana é que esse trabalho é apresentado a partir do enredo de relações sociais que envolvem os dois personagens principais da obra, ilustrando a transição entre o mundo dos corsários e o dos oficiais navais. O trabalho concentra-se na caracterização social dos membros dessa profissão, então nascente, e nos mecanismos de seu recrutamento em dois grupos sociais diferentes.

O estudo passa pelas tensões e conflitos entre esses grupos bem como pela integração gradual que o processo passa a ter sob a égide do surgimento de uma hierarquia unificada de oficiais navais e analisa a junção das funções e dos métodos de treinamento de ambos os grupos. Na verdade, a principal intenção de Elias era a de mostrar como as relações de interdependência estabelecidas entre micro e macro relações sociais deveriam ser a chave para a compreensão da sociologia.

Com esse estudo, Elias explica o contexto de processos sociais que envolveram a profissionalização naval a partir da mescla de relações interdependentes que envolveram a história dos dois personagens principais bem como da relação com os processos de formação de dois Estados nacionais – no caso, a Inglaterra e a França.

Sabemos que a lógica funcionalista era muito influenciada pelo estruturalismo e pelos trabalhos da sociologia clássica de Durkheim. Contudo, para Elias, as profissões deveriam ser consideradas a partir do entendimento sobre os processos sociais que as envolveram. Somente com base na compreensão sobre a gênese desses processos bem como sobre as tensões, disputas e particularidades dos sistemas de interdependência que os envolviam é que seria possível uma análise sociológica mais consistente e adequada.

Como já destacamos neste capítulo, o conceito de figuração é essencial ao pensamento eliasiano, pois é por meio dele que podemos compreender como os indivíduos e grupos sociais se ligam uns aos outros e, ao mesmo tempo, como decidem manter, ou não, essas ligações (ELIAS, 2001). Observemos que essa concepção está adequada às relações constituídas no campo educacional, mas, no caso do diretor escolar, precisamos considerar que ele se encontra ligado a organizações e indivíduos, de forma que essas ligações podem dar margem a figurações mais democráticas de relacionamento ou a formas mais centralizadoras e autoritárias.

Com base nas palavras de Elias, entendemos que o diretor pode se apresentar como força propulsora da mudança. Podemos perceber que a posição colocada ao diretor se constitui como um ótimo exemplo para a compreensão do conceito desenvolvido por Elias, dado o grau de interdependência desenvolvido por esse ator entre as figurações do campo.

Ao determinar o surgimento e o desenvolvimento de figurações específicas [...] podemos estabelecer que condições tornam os homens interdependentes numa dada situação, e como essas interdependências se modificam sob o efeito das alterações, tanto endógenas como exógenas, da figuração em seu conjunto (ELIAS, 2001, p. 214).

Dessa forma, consideramos importante destacar que a concepção figuracional de Elias não enfoca o estudo de comportamentos indi-

viduais e isolados, mas as ações e relações desenvolvidas em contextos e processos sociais específicos. Ou seja, estamos preocupados em entender como o diretor escolar e a rede de relações interdependentes ligadas a ele forjam a constituição de dinâmicas de funcionamento no interior de cada cultura organizacional escolar. Nesse sentido, a pesquisadora Carla Lins nos explica que a sociologia figuracional de Norbert Elias se concentra na

compreensão das redes construídas por sujeitos ligados uns aos outros e no conjunto não homogêneo de posições sociais que podem se apresentar mais ou menos complexas, formadas por pessoas ou grupos em interdependências, sem deixar de lado os reflexos sobre as ações dos indivíduos, de seus sentimentos e pensamentos (LINS, 2011, p. 47).

Pesquisadora dos processos sociais e de mudança que envolvem a profissão docente, especificamente daquelas que tratam das atividades desenvolvidas na organização escolar, Lins também compreende os professores e as escolas como figuras interdependentes. Mesmo não se atendo ao papel peculiar exercido pelo diretor em meio a essas relações de interdependência, o trabalho de Lins nos aponta o fato de que, em cada figuração escolar, os integrantes devem ser tomados de maneira particular.

A partir do trabalho realizado por essa pesquisadora, verificamos que a interdependência estabelecida entre Estado e docentes apontou tendências de formação voltadas ao modelo gerencial e à profissionalização docente. Contudo, Lins percebe que essas tendências também se apresentaram como valores que ocasionaram o estabelecimento de disputas, tensões e marcadores de posição frente às imposições estatais.

Em se tratando do campo educacional português, Rui Gomes atenta para o fato de que impera, entre os profissionais docentes desse campo, um estágio de acomodação no que se refere às imposições esta-

tais sobre suas práticas profissionais. Na obra *Cultura Organizacional e Identidade de Professores* (1993), Gomes investiga a influência do trabalho desenvolvido pelo professorado na constituição das culturas organizacionais bem como no entendimento a respeito de suas identidades profissionais.

Enquanto categoria de análise, Gomes percebeu que a acomodação se sobressaiu às outras duas categorias pesquisadas por ele – no caso, as categorias “rejeição” e “assimilação”. Ou seja, o pesquisador procurava entender como os profissionais docentes se viam frente às novas imposições de caráter tecnicista, neoliberal e de massas, frutos do processo de globalização imposto pelo governo da educação em Portugal, constatando que esses profissionais não demonstravam muita resistência às imposições.

Ele percebeu que esses processos se constituem de forma tal que “tudo se passa como se o grupo de referência original, os professores, sofresse de uma desvalorização deslizando e precisasse de categorias vicariantes, compensatórias ou prospectivas para afirmar sua identidade” (GOMES, 1993, p. 175).

Na abordagem estrutural de Mintzberg, cada configuração organizacional tem um elemento chave. Na mesma abordagem das estruturas cognitivas e simbólicas das organizações, cada organização pode apresentar uma pluralidade de mapas cognitivos que estruturam as suas experiências e ajudam a definir o lugar de cada um e dos grupos no conjunto da organização (GOMES, 1993, p. 177).

Segundo Gomes, a categoria “acomodação” destacou-se pelo fato de ela ser mais um reflexo da erosão causada à autonomia escolar, na medida em que houvera um reforço na indicação de representantes dos órgãos de administração da educação locais para a ocupação de cargos de direção e supervisão nas escolas. Assim, “quanto mais os interessados (associações, grupos, indivíduos) reclamarem por medidas

concretas junto aos poderes centrais, mas centralizadora será a administração” (idem, 1993, p. 135).

Rui Gomes também alerta para o fato de que, ao deparar-se com a falta de autonomia, será comum a tendência de o servidor se “amarrar às disfunções burocráticas para justificar-se” (idem, p. 136). Gomes testemunha essa tendência em vários aspectos do trabalho docente no ambiente organizacional, dentre eles, o que se refere às formas de utilização do Projeto Educativo das escolas. Considerado, inicialmente, como um documento que deveria guiar as ações da escola em congruência com as características e necessidades, na medida em que o sistema educativo português foi tomando ares de maior tecnicismo e centralização, percebeu-se quanto esse processo ecoou sobre o professorado.

Lançado pelo Ministério, o projeto educativo tem seguido a via vertical habitual das reformas educativas num sistema centralizado. Desde logo, a noção mesma de projeto se vê algo limitada por uma definição normativa, excessivamente regulamentada pelo Decreto-lei nº. 43/89 (idem, p. 171).

Não por acaso, Gomes apresenta-se como importante referencial teórico para o nosso trabalho. Como veremos no capítulo seguinte, para esse pesquisador, deveríamos compreender a cultura organizacional escolar como tipos híbridos. Nesse sentido, percebemos que “as escolas interagem permanentemente como um conjunto de forças mutáveis” (idem, p. 174) e, mesmo com um sistema de maior controle sobre o exercício das funções que elas desempenham, cada uma se constituirá em figurações com relações de interdependência específicas.

Todavia, realçamos o fato de que, também com base nas constatações acima, muito da constituição das características das figurações escolares dependerá das práticas desenvolvidas por cada diretor escolar. Preocupado também com o caráter tecnicista e gerencial que esse ator pode desempenhar entre as figurações do campo, o pesquisador Vítor Henrique Paro (2015) nos apresenta a obra intitulada *Diretor Escolar: Educador ou Gerente?*.

Nela, inicialmente, Paro esclarece o que ele entende como administração. Para o autor, não há problema em se administrar ou gerir bem uma organização escolar, pelo contrário, como grande referência que é sobre o estabelecimento de gestões democráticas da educação, Paro percebe que, para uma escola ser bem gerida democraticamente, ela também necessita de preceitos pautados em normas, condutas e objetivos muito bem definidos, claros e lembrados cotidianamente. Contudo, paralelamente, Paro defende que a razoabilidade, clareza e firmeza com as quais esses preceitos devem ser estabelecidos não devem ser confundidas com os mecanismos de racionalização atualmente aplicados à administração escolar que se pautam, sobretudo, em preceitos baseados em concepções vinculadas às empresas de mercado neoliberal, como padronização de atividades e tecnologização, dentre outros.

Embora sejam várias as motivações para essa valorização da administração escolar – e não faltam aqueles que são a favor de uma maior ‘eficiência’ da administração escolar como única ou precípua preocupação com os custos do ensino – [...] é com esse sentido que utilizarei o conceito de administração (ou de gestão, e as palavras serão tomadas aqui como sinônimas); ou seja, administração é a utilização de recursos para a realização de fins determinados. Assim, parece óbvio que, quanto maior é a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realizá-los (PARO, 2015, p. 18).

Depois de elucidar como conceitos ligados à racionalização do trabalho passaram a incorporar as práticas da administração escolar, Paro esclarece que a palavra “direção” ainda é muito associada às definições de chefia, comando, supervisão, superintendência etc. Dessa maneira, cada vez mais se tem estabelecido como condição para a ocupação do cargo de diretor o fato de o candidato ter cursos na área de

administração (como acontece no campo português) ou gestão escolar (como ocorre no campo pernambucano).

Parece que, quando tratados genericamente, ou seja, “a olho nu”, os termos administração e direção escolar se confundem, mas quando se trata de exigir rigor e especificidade, a direção se impõe como algo diverso da administração. E não parece descabido que isso aconteça. Quando se trata da direção da escola e do responsável por ela, pretende-se uma maior abrangência de ação e um ingrediente político bastante nítido, que a administração, muito mais técnica, parece não conter: o diretor é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição (idem, p. 38).

Notemos que Paro está sempre atento ao componente voltado ao poder constituído nas relações socioprofissionais estabelecidas no interior das figurações escolares. Percebe que, embora a administração estatal procure atribuir à administração escolar um caráter mais técnico e imparcial, nos termos da burocracia de tipo-ideal, ela sempre estará vinculada ao exercício de poder e utilizar-se-á de mecanismos que levem a organização a funcionar de acordo com o esperado pelo sistema educacional.

Consequentemente, tem-se o constante desafio que se impõe ao estabelecimento de uma gestão democrática, pois aquilo que se concebe como exercício de poder compartilhado, participativo e democrático está submetido a interpretações e práticas dinamizadas por atores que não necessariamente foram norteados por essa concepção. Em outras palavras, considerando que muitos dos diretores, que também podem ser professores, são indivíduos forjados em sociedades fortemente influenciadas por práticas autoritárias, como vislumbrar que eles não as reproduzam na gestão de uma organização escolar?

Voltando a contar com a pesquisa realizada por Carla Lins, entendemos que “pensar a gestão escolar e a sua interdependência com o

professorado requer considerá-la, principalmente, no contexto de re-democratização e reformas” (LINS, 2011, p. 178). Lembremos que, nos dois campos pesquisados, foi apenas a partir da redemocratização política que os sistemas educacionais passaram a incorporar as premissas voltadas à gestão democrática da educação e, conseqüentemente, das organizações escolares.

Assim, consideramos que, apesar de os processos subsequentes que envolvem a política de gestão democrática terem gradativamente minado a consolidação desse processo, muitas terão sido as experiências vivenciadas nos campos de pesquisa que podem colaborar com a permanência desses princípios nas práticas de gestão escolar. O transcorrer deste livro nos mostrará que as práticas estão condicionadas a (re)interpretações dos atores que nem sempre condizem com o almejado pela política.

As interdependências são bastante tensas e conflituosas, pois o Estado pressiona a escola através da adoção de um modelo gerencial de administração pública e o professorado pressiona ao resistir, defendendo, entre outros aspectos, a educação pública para todos, ou em sala de aula, concebendo a tarefa de ensinar, não como apenas transmissão, mas como oportunidade de refletir e problematizar (idem, p. 182).

Algo que nos fazia refletir durante toda a nossa experiência de campo era o fato de que o exercício da profissão docente e do cargo de diretor tenham tido cada vez mais de desempenhar práticas com perfil de atuação condicionado ao cumprimento de exigências burocráticas, alcance de índices de desempenho e preenchimento de carga horária, conforme já chamara atenção Rui Gomes (1993).

Outra constatação do retorno dessas características ao campo educacional advém da observação da mudança na forma de escolha do

diretor escolar. Se antes os princípios de democráticos tinham adentrado o campo das figuras escolares recifenses, inclusive com a possibilidade de escolha via eleição direta, agora esse processo toma outros caminhos. Observemos que, enquanto no campo português não há mais essa possibilidade, muito pelo caráter de centralização da gestão imposta pela política de agrupamento de escolas, no campo pernambucano, o processo de escolha foi reconfigurado pela política de lista tríplice, conforme já indicamos no primeiro capítulo.

Aliada a essas características, sabemos quão preocupante é o fato de não se ter na representação do diretor escolar uma figuração profissional capaz de garantir o estabelecimento de práticas de gestão voltadas à democratização da educação. Aliás, de maneira ainda mais complexa do que o próprio processo que envolve a profissionalização docente, está na falta de profissionalização do diretor escolar o condicionamento de sua prática à determinação e aos padrões de conduta que correspondam aos interesses exclusivamente estabelecidos pelos órgãos estatais de educação e, conseqüentemente, pelos grupos sociais que os governam.

2.5.1 Processos Sociais que envolvem a Profissionalização

Preocupados com os acontecimentos que envolvem os processos de profissionalização no campo educacional, trazemos informações sobre como esses processos se desenvolveram ao longo do tempo. Neste tópico, apresentaremos um histórico das abordagens sociológicas sobre os processos de profissionalização para, no tópico seguinte, registrar-mos abordagens específicas sobre a profissionalização docente.

As análises já desenvolvidas pela sociologia das profissões entendem quanto o processo de profissionalização não deve ser tomado como algo padronizado, devido às diferentes características culturais e históricas de cada país e região. A diferenciação fica patente a partir da análise de trabalhos realizados nos Estados Unidos, Inglaterra e França – países que se sobrepuseram na composição das abordagens sociológicas sobre o tema de maneira hegemônica em detrimento de outras regiões e suas particularidades.

Autores como Carr-Saunders e Wilson (1937), e Parsons (1972) nos informam que muitas das profissões, reguladas e estabelecidas da maneira como conhecemos hoje, passaram por um processo de profissionalização relativamente recente. Esse processo se iniciou no século XVIII e, com ele, algumas profissões liberais foram tomadas como modelos clássicos de análise, como a de médico, engenheiro e advogado. Nesse contexto, o problema de análise não estaria ligado ao trabalho em si, mas às relações estabelecidas no seu ambiente. Uma vez que o processo de especialização do trabalho criou novas áreas de atuação profissional com base no domínio da técnica e *expertise* através de meios institucionais, ele também estabeleceu novas relações de controle social a partir da competitividade. Assim, as profissões passaram a surgir como uma resposta a necessidades especiais.

Com a chegada do século XX, vieram, influenciados pela teoria de Max Weber, os primeiros trabalhos sociológicos acerca das profissões. Preocupado em entender os significados presentes nas ações humanas, Weber havia desenvolvido o conceito de tipo-ideal como uma construção intelectual que orientaria a compreensão e a explicação causal dos fenômenos sociais estudados, inclusive aqueles ligados ao exercício das profissões.

A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais (WEBER, 2002, p. 151).

Esse sociólogo entendeu que a burocracia moderna condiciona o profissional à regulamentação institucional, o que, por sua vez, fragmenta o exercício das profissões por conta da necessidade de especialização. Dentro do ambiente organizacional, o indivíduo não seria visto

apenas como um profissional, mas, principalmente, como um funcionário, aquele que deveria submeter-se aos princípios de hierarquia e subordinação.

Nesse sentido, destacamos que, assim como a função de diretor escolar, também no contexto descrito acima, observa-se que, consideradas as exigências de formação profissional, treinamento e cumprimento de objetivos e obrigações, a simples ocupação de um cargo era tomada também como o exercício de uma profissão. Bastaria, então, para ser considerado exercício profissional, que o indivíduo simplesmente se adequasse à subordinação hierárquica e organizacional em troca de alguma estabilidade empregatícia e econômica.

Contudo, à medida que a sociedade moderna passou a ser mais complexa e especializada, mais espaços de mercado foram sendo controlados pelas ações do perito, que seria o especialista em sua área de atuação. O perito possuiria caráter despersonalizado e objetivo, desvinculando-se das relações de serviço que se davam a partir de preferências pessoais e gratidão. Essas características se pautavam no exercício do carisma, conceito que Weber entendia como qualidade excepcional do indivíduo no exercício do poder sobre os outros, independentemente das formas tradicionais ou legais de autoridade.

Carr-Saunders e Wilson (1937) procuram explicar o processo de formação profissional, ressaltando a proximidade inicial entre universidades e igrejas, a qual se combinava o exercício de uma profissão com o ordenamento divino. De toda forma, essa concepção analítica também toma como referência a obra de Max Weber, já que ela considera a profissão de clérigo como modelo para a constituição de um tipo-ideal de profissional.

Os sociólogos ingleses definem o conceito de profissão a partir de sua formação histórica, indo desde os impérios grego e romano, com características particulares em torno da profissão de médico e advogado, passando pela Idade Média, com destaque para a formação das primeiras corporações e universidades. Eles destacam que a oferta desses tipos de serviço profissional se dava a partir da proeminência que o Estado passa a ter e, com ela, o processo de regulamentação

estatal que afetaria profundamente as atividades profissionais. Assim, Carr-Saunders e Wilson compreendiam o termo profissão da seguinte forma: “*we recognize a profession as a vocation founded upon prolonged and specialized intellectual training which enables a particular service to be rendered*” (1937, p. 478)⁸.

Para eles, ainda que houvesse lugares sem essa regulamentação, a atuação das associações profissionais e a concepção de integração dos seus membros seriam encontradas a partir da definição de regras e normas comuns que deveriam ser seguidas por todos os profissionais. Baseadas em critérios de participação, punição, competência, conhecimento especializado e permissão para o exercício de atividades sobre os clientes, essas regras eram utilizadas para se definir quem poderia fazer parte de um determinado grupo profissional, ou não, definindo também áreas de atuação e nichos de mercado.

Podemos observar até aqui que não devemos tomar a definição de profissão em um sentido absoluto, mas buscarmos entender como pessoas e determinadas sociedades definem quem é ou não é profissional, como eles fazem ou constroem profissões por meio de suas atividades e quais são as consequências da maneira como eles se veem e realizam seu trabalho. As profissões também deveriam ser entendidas a partir do seu exercício de autonomia e controle sobre o trabalho e o que determinaria a organização do sistema de ocupações profissionais. Nesse sentido, Eliot Freidson, assim se posiciona:

Uso a palavra profissão para designar uma ocupação que controle seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte por uma ideologia particular de experiência e utilidade. Uso a palavra profissionalismo para denotar aquela ideologia e aquele conjunto especial de instituições (1998, p. 33).

8 Nós reconhecemos uma profissão como uma vocação forjada sob treinamento prolongado e especializado, habilitando um serviço particular a ser remunerado.

A partir de definições como a que apresentamos acima, Freidson buscou situar melhor o entendimento sociológico acerca das profissões diante do frequente processo de mudanças da sociedade moderna. Sua análise crítica sobre o ambiente das profissões destacava o domínio e a autonomia no desenvolvimento de uma determinada atividade no mundo do trabalho.

Para Freidson, profissões implicam a exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato que ela transmite; a sua capacidade de exercer poder e ser uma forma de ganhar a vida; e ser uma ocupação na qual a educação é pré-requisito para obter posições específicas no mercado de trabalho (ibidem, p. 24).

Notemos que, em se tratando do campo educacional, a variedade de profissionais com diferentes formações que o compõem já dificultaria a identificação de exercícios profissionais de maneira mais homogênea. Todavia, ainda assim, temos na profissão de professor a possibilidade de atender à definição de Freidson, contudo o mesmo não acontece com o caso do diretor escolar.

Para Freidson, somente a combinação de elementos ligados a treinamento, conhecimento formal e credenciamento garantiria às profissões seu espaço de manutenção no mercado, onde as universidades, as associações e o Estado aparecem como garantia. Para Freidson, “profissão é um método formal, lógica e empiricamente possível, de controlar a organização do trabalho, enquanto que ocupação seria o modo genérico de controle” (idem, p. 26-7). Assim, as etapas do conhecimento e de especialização, inerentes ao novo mercado profissional, estariam diretamente ligadas às formas de ocupação e de trabalho.

Ainda em torno da constituição de uma sociologia das profissões, percebemos que ela passou por uma mudança de configuração a partir da década de 1970, quando as leituras, baseadas no funcionalismo, acerca das relações sociais do mundo do trabalho cederam lugar a novas perspectivas inspiradas na teoria marxista. Essas perspectivas buscavam entender o mecanismo econômico que controlava o mercado de trabalho, percebendo-se as profissões como monopolistas e abusivamente privilegiadas.

Conforme afirmaram Claude Dubar e Pierre Tripier (1998), as profissões devem ser entendidas como compostas por atores coletivos do mundo econômico que fecham o mercado de trabalho e estabelecem um monopólio de controle de suas próprias atividades, a exemplo das corporações ofício. Segundo os autores, “as profissões almejavam um monopólio de certo segmento do mercado de trabalho, fazendo reconhecer sua competência jurídica e legitimando seus privilégios sociais” (idem, p. 113).

Nos seus trabalhos, esses autores também realizaram uma revisão dos conceitos weberianos em torno da dinâmica histórica das atividades profissionais, mas, ainda assim, eles ressaltaram a importância do entendimento da relação entre protestantismo e desenvolvimento do capitalismo, aliado ao processo de desencantamento do mundo, como fundamento de uma nova configuração dos personagens que compunham o mercado de trabalho. Observaram que, naquele contexto, o *expert* (especialista), o sábio, o funcionário público e o cientista constituíam personagens que tendiam a se sobrepor às figuras de lideranças religiosas anteriores, aquelas de caráter tradicional e carismático, destacando-se o controle das atividades exercidas e o reconhecimento social.

Já Magali Larson (1979), partindo para uma análise do ponto de vista econômico, procurou entender as estratégias profissionais de ‘fechamento’ social. Larson percebeu que as novas relações socioprofissionais levam as organizações a apresentarem-se de maneira que o seu produto defina as necessidades dos consumidores e a forma como elas devem ser satisfeitas.

Em sua análise, Larson mostrou que o projeto profissional de determinados grupos profissionais não estaria separado das estratégias de mobilidade social ascendente desses grupos, individual e coletivamente. Sua tese é a de que há o estabelecimento de um monopólio por parte de grupos profissionais reconhecidos como especialistas pela sociedade e que, com a ajuda do Estado, isso se constitui como um “fecho”, um cerco ou limite econômico-cultural, específico em cada sociedade.

Uma vez ligadas às elites, as instituições de formação profissional se localizariam no coração do processo que realça a produção dos

saberes na sua aplicação em um mercado fechado de serviços. Assim, a profissionalização, anteriormente vista como dimensão cognitiva, agora se apresenta como um projeto de mobilidade coletiva, realçando os processos sociais que determinam a posição e a trajetória das profissões.

Assim, a respeito dos limites dos mecanismos de monopólio do conhecimento e controle profissional, o sociólogo Andrew Abbott (1988) destacou o fato de, em trabalhos anteriores, não se ter realizado uma análise sobre a competição interprofissional, considerando que se deveria observar como o controle do conhecimento e a aplicação dele tende a dominar o ambiente externo que pode atacar seu próprio controle. Para Abbott, as profissões criariam um sistema interdependente, no qual cada uma teria suas atividades organizadas sob um tipo de jurisdição, em alguns momentos com controle total e, em outros, estando subordinadas a grupos com jurisdição próxima. Por isso, ao analisar as teorias anteriores acerca do processo de profissionalização, Abbott apresenta um veio diferente de análise.

Para as correntes de análise anteriores, as profissões atravessam uma sequência de desenvolvimento, já que a concepção de carreira seria um meio de generalizar a sequência de eventos sociais, contudo Abbott se posiciona de maneira diferente. Pautando-se na interdependência profissional, esse pesquisador procura questionar como as profissões se desenvolvem, como elas se relacionam umas com as outras e o que determina seu tipo de trabalho.

Em sua definição conceitual sobre profissionalização, encontramos cinco suposições que são criticadas: 1) as profissões evoluíram estrutural e culturalmente para além das formas elementares; 2) a evolução das profissões individuais é considerada como algo não necessariamente dependente de outras profissões, podendo o processo de profissionalização ser tratado caso a caso; 3) a estrutura social e cultural tende a alegar que as profissões são mais importantes até mesmo do que o trabalho que os seus profissionais realizam; 4) as profissões são unidades homogêneas, cujas diferenças internas refletem contingências em seu projeto de profissionalização; e 5) a profissionalização deveria ser vista como um processo que não muda com o tempo (ABBOTT, 1988, p. 17).

Como afirma Abbott, o fenômeno central da vida profissional seria o elo entre a profissão e seu trabalho, o que ele chama de jurisdição, considerando como os grupos profissionais controlam seus conhecimentos e habilidades técnicas e abstratas. Cada profissão estaria ligada a um conjunto de tarefas vinculadas a partir de laços de jurisdição. Contudo, nenhum desses laços é absoluto e permanente, mas vinculado a um grupo de elementos que o autor chama de ecologia.

To analyze professional development is to analyze how this link is created in work, how it is anchored by formal and informal social structure, and how the interplay of jurisdictional links between professions determines the history of the individual professions themselves (idem, p. 21)⁹.

Na realidade, quanto à disposição de conflitos inter e intraprofissionais, as profissões seriam um conjunto diverso na relação entre vencedores e perdedores, público e privado, autocratas e subordinados em competição profissional pelo conhecimento abstrato. Para Abbott, profissão deveria, então, ser entendida a partir da relação exclusiva de um grupo de indivíduos que aplica conhecimentos abstratos a casos particulares.

Mas já antes de Abbott, Jean-Michel Chapoulie (1973) considerava que a relação entre saber e profissionalização, analisada anteriormente pela Sociologia, deveria ser revista. Para esse autor, seria necessário estudar as condições sociais de monopolização de um saber e as consequências em relação ao seu desenvolvimento bem como o aparecimento de um corpo de especialistas.

O vocabulário das profissões revela, portanto, a variedade de princípios de definição de ofícios e,

9 Analisar o desenvolvimento profissional é analisar como esse vínculo é criado no trabalho, como ele é ancorado pela estrutura social formal e informal, e como a interação de relações jurisdicionais entre profissões determina a história das profissões individuais.

por consequência, dos princípios de base da divisão do trabalho de uma parte, e da constituição de identidades sociais que constituem uma das objetivações da posição social dos membros de uma mesma profissão, de outra parte (CHAPOULIE, 1973, p. 101).

Destacamos que, embora realizando um trabalho voltado ao campo educacional, Chapoulie se preocupa em tematizar os grupos profissionais em geral, considerando-os como modelos específicos que possuem características e objetivos comuns às diferentes profissões. Para ele, os grupos profissionais se apresentam como uma “mediação entre desejos individuais e necessidades funcionais, pois as profissões contribuem à regulação e ao controle que permeiam o bom funcionamento da sociedade” (idem, p. 92).

Dessa maneira, Chapoulie conclui que há um problema em associarem-se as mudanças de questionamento sobre as profissões às crises socioeconômicas e ao desenvolvimento tecnológico. A esse respeito, Chapoulie observou que conhecidos grupos profissionais – como arquitetos, médicos e diferentes categorias de trabalhadores – teriam enfrentado mudanças institucionais que se refletiram nas condições de exercício de suas profissões, embora esses grupos continuem lutando pela crescente conquista de um maior espaço de participação e controle sobre suas funções.

Com base nas reflexões desenvolvidas a partir das considerações sobre os processos de profissionalização, elaboradas pelos autores apresentados, passaremos a destacar, no próximo tópico, como os aspectos que envolvem a profissionalização se refletem no grupo profissional docente e de que forma esses aspectos repercutem na dinâmica de funcionamento das organizações escolares.

2.5.2 Profissionalização Docente e sua relação com a Organização Escolar

Preocupado em entender o impacto sobre o campo educacional das transformações que envolvem as sociedades e profissões, Raymond Bourdoncle (1991) procura analisar o novo papel atribuído à escola e aos profissionais de educação junto à sociedade. Ele percebeu que, por conta da mudança de valores sociais, vigentes por um longo período da história, a organização escolar deixou de desfrutar do privilégio social de outrora e passou por processos de desestabilização e perda de prestígio. Esse processo também se deu devido a uma acentuada divisão do trabalho, à aplicação de mecanismos regulatórios e à desmobilização política e ideológica dos profissionais ligados à educação.

Assim como em outras atividades profissionais, o campo educacional também passou por um movimento de racionalização que afetaria a dinâmica de funcionamento das organizações devido à aplicação de modelos de gestão, divisão social e especialização de técnicas de trabalho. Além disso, o desenvolvimento de processos de avaliação, de pesquisas de qualidade, tecnologização, formalização dos saberes profissionais e transmissão desses saberes também influenciaram a constituição da prática profissional.

A respeito dos processos de mudança vinculados à profissionalização, Bourdoncle (idem) verificou uma grande quantidade de abordagens sociológicas que tratavam de contextos espaciais e temporais específicos. Essas abordagens analisavam demandas diversas do profissional docente – reforço identitário, valorização profissional, preservação de autonomia, condições de trabalho e renda, planos de carreira e outros elementos – na expectativa de compreender as dinâmicas de interação desse profissional com uma sociedade cada vez mais estratificada pelo sistema econômico capitalista.

Essa percepção é reforçada por Antônio Nóvoa (1991), para quem a profissionalização “não é um processo que se produz de modo endógeno e a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles

jogam na manutenção da ordem social” (p. 123). Ainda assim, esse autor percebeu que o peso da estratificação social não só recairia sobre o profissional docente como também esse profissional terminaria por reforçá-la por meio do seu próprio ambiente de trabalho: a escola.

Observemos que, dentro desse espaço organizacional, a disputa por poder é deflagrada entre vários atores, mas, dentre eles, há docentes que anseiam por tornarem-se diretores. Uma vez que esses docentes chegam ao poder, não necessariamente suas práticas e crenças se coadunam com os princípios de uma gestão democrática e, assim, devido à falta de profissionalização dessa ocupação, a organização escolar ficará à mercê de práticas nem sempre esperadas por aqueles que anseiam por uma maior participação no poder, ou seja, entre aqueles que anseiam por uma gestão democrática. Segundo Nóvoa,

a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva (1995, p. 27).

Nesse sentido, compreendemos ser importante que o diretor escolar desenvolva uma gestão participativa com a qual se encaminhe a definição de responsabilidades comuns e alicercem-se as tomadas de decisão para que o grupo de profissionais de uma organização escolar compreenda que o sucesso do trabalho dependerá de ações construtivas e coletivas que visem alcançar os objetivos estabelecidos pelo próprio grupo.

Quanto à influência do processo de estatização da educação, Antônio Nóvoa o correlacionou ao fato de que, agora, a escola também podia ser tomada como mais um instrumento de controle do poder da estrutura social sobre os indivíduos. Todavia, ele ressaltou que esse con-

trole também dependeria do tipo de atuação a ser adotado pelos profissionais inseridos nas escolas.

Os docentes devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: de um lado, eles estão submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que ‘um servidor do Estado não deve se opor ao Estado; por outro, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio (NÓVOA, 1991, p. 123).

Ao estudar a gênese da formação docente, Nóvoa percebeu que o desenvolvimento de um modelo escolar se constituiu a partir de um longo processo “produzido num jogo complexo de relações sociais e de mudanças de representações e de orientações normativas com respeito ao mundo e aos homens” (idem, p. 111). O autor desenvolveu um panorama de etapas desse processo pautado em análises anteriores sobre como a aprendizagem de condutas e saberes passou da responsabilidade das famílias e comunidades para a escola.

A partir desse panorama, Nóvoa evidenciou que a formação da responsabilidade de educar sofreu influência de uma ética protestante do trabalho, nas bases da clássica análise de Max Weber apresentada na obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2004). Além disso, essa responsabilização foi passada ao profissional por meio do controle social do uso de seu corpo. Esse controle, por sua vez, foi interiorizado por um conjunto de regras morais que age sobre o comportamento individual e coletivo, constituído no modelo ideal de adulto civilizado que deveria ajustar-se a um conjunto de procedimentos que corrigisse e adequasse os indivíduos mais facilmente ao modelo de sociedade disciplinar.

Havia o entendimento de que o indivíduo, por ser uma criança, deveria ser adequado às necessidades da sociedade, fortalecendo a escola como espaço institucional. Essa transferência de responsabilidade

para a educação ganhou força com o advento do século XVI, em decorrência das reformas que se deram no cristianismo e da difusão da escrita. Esses dois processos se apresentam como “uma mediação cultural ativa e de importância decisiva no processo de emergência das sociedades e classes modernas” (NÓVOA, 1991, p. 114).

Nóvoa ressalta que, apesar de a responsabilidade relativa à educação da criança gradativamente deixar de ser da família e da Igreja e passar para o Estrado, não se deve esquecer o predomínio que ainda existia das instituições religiosas sobre a educação. Esse processo estendeu-se até o século XVIII, mesmo tendo ocorrido considerado avanço na variedade de tipos de escolas (colégios e *petites écoles*).

Destaca que as escolas já funcionavam a partir de paradigmas educacionais padronizados: alunos jovens, de idade homogênea e repartidos entre classes em função de suas aquisições escolares prévias. A partir desses processos, o Estado assume o lugar de responsabilidade de controle sobre o ensino, institucionalizando-o. Como consequência, o campo educacional deparou-se com “uma renovação dos currículos e dos programas, uma integração das diferentes redes escolares e, sobretudo, um controle estatal sobre o conjunto do sistema de ensino, notadamente naquilo que concerne à seleção e ao recrutamento do pessoal docente” (idem, p. 116).

A partir disso, as escolas ganharam maior relevância nas análises pelo fato de elas constituírem organizações sociais nas quais se desenvolvem dinâmicas socioprofissionais entre os seus diversos atores. A esse respeito, Bourdoncle pesquisou sobre os significados dos termos “profissão”, “professor” e “profissionalização”, na expectativa de ilustrar as particularidades desses vocábulos no âmbito das organizações escolares. Em relação ao termo “profissão”, Bourdoncle afirma tratar-se de

une activité dont les savoirs et les croyances constitutives ont été professées et donc apprises après déclaration publique, et non acquises mystérieusement par les voies non explicites de l'apprentissage imitatif. Um savoir des croyances énoncées,

cela implique inéluctablement um processus de rationalisation (BOURDONCLE, 1991, p. 74)¹⁰.

A observação de Bourdoncle atenta para o fato de conceberem-se as profissões como mecanismos institucionalizados, responsáveis por transmitir saberes específicos, previamente enunciados e fortemente influenciados por uma lógica de hierarquização.

Já no que diz respeito ao termo “professor”, esse pesquisador ressalta as diferenças dele em relação ao termo “professar”.

Le terme professeur, en français le seul sens d'enseigner, avec cependant quelque solennité et de manière quelque peu magistrale, alors qu'en anglais il signifie aussi exercer (la médecine, le droit... ou l'enseignement, tous avec la même solennité). Quant au terme de professeur, qui désigne désormais en français tous les enseignants de la maternelle à l'université, y compris les instituteurs, qui deviennent professeurs d'école, en Angleterre, d'une part il est réservé aux professeurs de haut rang, spécialement ceux qui détiennent une chaire d'université, d'autre part il est employé en argot pour professionnel (idem, p. 75)¹¹.

10 Uma atividade cujos saberes e crenças constitutivos foram professados e, assim, apreendidos após declaração pública, e não adquirida misteriosamente por meios não explícitos de aprendizagem imitativa. Um saber de crenças enunciadas que, inevitavelmente, implica um processo de racionalização.

11 O termo professor, em francês a única maneira de ensinar, mas com alguma solenidade e forma um pouco magistral, significa fazer algo em inglês e, também, exercer (a medicina, direito... ou o ensinar, tudo com a mesma solenidade). Quanto ao termo professor, refere-se, em francês, a todos os professores do jardim de infância à universidade, incluindo educadores, que se tornam professores de escolas, na Inglaterra. Por um lado, é designado para os professores seniores, especialmente, aqueles que detêm uma cadeira universitária, por outro lado, é utilizado como gíria profissional.

Assim como outras profissões, a prática docente também procurou efetivar seu processo de profissionalização. Esse processo a levaria não só à consolidação de uma padronização do exercício profissional como também à possibilidade de uma atuação mais consistente em suas reivindicações a partir da composição de um corpo, um grupo profissional.

Bourdoncle entende profissionalização como aquilo que designaria o processo de melhoria das capacidades e racionalização dos saberes, definindo as ações de exercício das profissões bem como uma estratégia e retórica empregadas por um grupo profissional. Esse processo almeja uma melhoria coletiva da posição social e uma adesão à retórica e normas estabelecidas coletivamente em respeito às práticas, procedimentos e significados estabelecidos pela profissão.

No tocante ao professor, Bourdoncle destaca que, por ser empregado e estar submetido a uma autoridade burocrática, esse profissional teria dificuldade em obter reconhecimento profissional, terminando por caracterizar a atividade docente como uma semiprofissão. Para ele, a autonomia profissional se distribui em zonas de controle e autonomia, já que a estrutura formal de autoridade concentra o poder e a responsabilidade sobre os principais recursos nos órgãos de administração da educação e nos seus agentes.

Dessa maneira, o serviço do profissional docente encontra-se em constante avaliação, seja por parte de seus clientes, da sociedade em geral, seja por parte do Estado. Diante da sua dependência em relação à organização burocrática, o professor se vê envolvido em disputas relativas à distribuição de recursos financeiros, escolha de programas de promoção entre seus pares, recriminação de pais e alunos e indignação de sindicatos que o representam.

Ainda assim, compreendemos que nem sempre os órgãos de administração da educação conseguirão exercer um controle eficiente sobre o profissional docente, pois suas determinações sempre dependerão das interpretações e práticas de diversos agentes do campo, em especial, aquelas ligadas aos diretores escolares. A esse respeito, Bourdoncle destaca:

Les autorités centrales réduisent leur vulnérabilité aux attaques internes et externes em exerçant um controle sélectif sur les points auxquels sont sensibles la communauté locale et les système scolaire peut favoriser la créativité des équipes d'enseignants hautement qualifiés et bien motivés. Ce serait donc abusif de percevoir ceux-ci comme des employés au travail très contrôlé (idem, p. 81)¹².

A revisão da identidade do espaço escolar permite que seus agentes se questionem sobre os seus papéis e se percebam como promotores de mudanças sociais e profissionais. Todavia, essa mudança pode direcionar-se não apenas para a maioria da sociedade, estimulando a contestação das demandas de uma elite controladora do mercado, ávida por mão de obra treinada, como também para a reprodução de valores culturais já estabelecidos que mantenham a desigualdade.

Por outro lado, Bourdoncle e Demailly (1998) destacam que processos de desestabilização – oriundos da divisão do trabalho nas organizações, inovações tecnológicas, avanços da industrialização e segmentação mercadológica – podem agravar o conflito de identidade profissional docente, dificultando a mobilização para reivindicações voltadas à categoria. O que esses pesquisadores procuram salientar é que há, nos processos de profissionalização, a busca por dominação dos saberes desenvolvidos por uma profissão.

Em se tratando da docência, Bourdoncle e Demailly (idem) destacam dois tipos de saber: o saber a ser ensinado, enquanto conteúdo teórico, e o saber necessário para ensinar, que estaria ligado ao uso de técnicas pedagógicas. Essa maneira racionalizada de considerar o saber permitiu uma grande reformulação dos programas educacionais

12 As autoridades centrais reduzem sua vulnerabilidade aos ataques internos e externos, exercendo um controle seletivo sobre os pontos que são sensíveis à comunidade local e ao sistema escolar e pode promover a criação de equipes de professores altamente qualificados e motivados. Seria injusto percebê-los como empregados de um trabalho muito controlado.

em termos de objetivos e competências. Disso resultou uma adequação da prática profissional, em termos de processos didáticos e de práticas pedagógicas comuns, na perspectiva de garantir modelos de avaliação institucionais mais precisos que assegurassem maior controle organizacional.

Nesse sentido, percebemos que a ampliação do acesso ao sistema educacional, fenômeno presente nos dois campos pesquisados, suscitou contratação de pessoal docente. Isso foi feito de maneira desorganizada, sem o estabelecimento de critérios de seleção que garantissem a qualidade dos profissionais contratados e, conseqüentemente, da educação. Esse aumento de demanda do mercado educacional incorpora, assim, um grupo profissional que não havia passado por um processo de profissionalização, como o de profissões mais tradicionais, promovendo a desvalorização econômica e social do exercício da docência em alguns países.

A perda de prestígio adviria, então, da combinação de fatores ligados à baixa retribuição monetária, ocasionada pela grande oferta de postos de trabalho, degradação do serviço público e desmobilização político-ideológica dos seus representantes. Tais aspectos são tematizados por Lins (2001) que, inspirada em Magali Larson, procura entender a dificuldade que o grupo profissional docente tem em exercer controle de suas atividades em decorrência do fato de não ter conseguido definir procedimentos comuns ao seu exercício profissional.

Lins chama atenção para o fato de que requisitos, como formação em nível superior ou a formação realizada por cursos classificados de maneira unificada, não são, no caso do Brasil, exigências da rede de ensino. Não haveria assim, monopólio de uma *expertise* que restringisse o acesso a seu exercício, ou fechamento de mercado, nos termos de Larson, processos inerentes ao controle profissional (LINS, 2011).

É bem verdade que o docente, por ser funcionário, tem o seu exercício pautado por normatização estatal. Por outro lado, por estar vinculado a uma instituição educacional, inclusive privada, ele é envolvido por relações de poder que marcam a estrutura do sistema educacional. Analisando a percepção que docentes formadores de professores

têm sobre o poder de seu exercício profissional, encontramos, no trabalho de Maria Aparecida Costa (2009), o endosso ao argumento da falta de homogeneidade encontrada nas ações do grupo profissional docente.

Costa (idem) percebe que, dependendo do nível de graduação e do ambiente onde se desenvolve o trabalho, podem alguns docentes conseguir exercer relevante autonomia em sua prática, mas destaca que uma atuação próxima de uma prática autônoma, sobretudo, encontra-se em universidades públicas. De toda forma, embora tenham sido constatadas dificuldades no processo de profissionalização e valorização docente – já apresentadas neste estudo –, devemos considerar alguns aspectos de mudança.

A partir de uma investigação a respeito do exercício dessa profissão, Weber (2003) destaca avanços obtidos por essa categoria. Entre eles, situa, no campo educacional brasileiro, o resgate do concurso público, a garantia de padrões de qualidade voltados à educação e a percepção do docente como profissional do ensino, elementos que foram incorporados à Constituição Federal de 1988. Essas conquistas, oriundas da produção acadêmica e do debate social, podem ser resumidas no excerto a seguir:

Ao longo desse processo, o docente dos anos iniciais do ensino fundamental passa a ser percebido, também, como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante processo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar, perspectiva que lastreia o que foi estabelecido, em 1996, pela Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (WEBER, 2003, p. 02).

Weber também destaca que, no transcorrer desses avanços relativos ao exercício profissional da docência, alguns requisitos foram sen-

do explicitados. Dentre eles, a exigência de formação em nível superior exemplifica uma etapa importante para o processo de profissionalização. A pesquisadora destaca, também, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como mais uma importante etapa do processo.

A Lei n. 9.394/1996, denominada Nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão profissional do ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais da educação, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão (idem, p. 04).

Todavia, ao observar que os processos de mudança e avanço foram sendo incentivados com base em leis voltadas à educação, Weber também indica que muitas das exigências requeridas pelo Estado a respeito da prática docente procuram igualmente adequar a profissão às demandas do mercado, enfatizando as dimensões técnicas.

Dessa maneira, percebemos que esse processo contraditório dificulta o fortalecimento da profissionalização docente e reflete-se diretamente na dinâmica de funcionamento que envolve as organizações escolares, pois muitos daqueles que anseiam pelo estabelecimento de uma gestão democrática ainda carecem de uma formação profissional que permita às suas práticas profissionais congruência com os objetivos pretendidos por essa forma de gestão.

Nesse sentido, Weber atualiza sua análise sobre o processo de valorização da profissão docente, correlacionando-a ao estabelecimento do Plano Nacional de Educação. Destacando que esse ainda é um processo em construção, permeado por avanços, disputas e rupturas no campo educacional, essa autora nos apresenta uma síntese dos acontecimentos que se sucederam nesse processo, nas últimas quatro décadas.

Ao longo do debate e disputa de sentidos sobre educação escolar, consolidou-se a concepção de docência como “ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico” cujo exercício requer “uma sólida formação científica e cultural inerente ao ensinar e ao aprender” (CNE, Art. 2º, §1º), ou seja, uma formação específica direcionada “à melhoria da qualidade social da educação e à valorização profissional”. O reconhecimento desta tarefa educacional, a ser assegurada “em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino” e desenvolvida pelas instituições formativas credenciadas (CNE, Art.3º, §3º), constitui, certamente, um processo que poderá contribuir para tornar a educação escolar prioridade nacional (WEBER, 2015, p. 511).

Weber atenta para o fato de que a formação para o exercício da docência e sua valorização foram sendo incorporadas ao campo educacional a partir de sua normatização por meio de leis e documentos. Estes, por sua vez, passam a reger o campo educacional e procuram garantir a qualidade da educação como um direito social básico.

Ao correlacionamos essas observações com a nossa experiência nos dois campos educacionais pesquisados, pudemos perceber que o estabelecimento desse processo ainda se dá de maneira gradual, mas também de maneira incoerente. Isso se reflete diretamente nas diferentes formas de (re)interpretação das políticas públicas implementadas e na constituição de culturas organizacionais escolares que nem sempre se apresentam abertas às premissas voltadas à democratização da educação.

CAPÍTULO 3

Cultura Organizacional

Neste capítulo, apresentamos definições para o conceito de cultura organizacional, indicando quais delas utilizaremos para interpretar os dados produzidos junto às organizações escolares dos dois campos educacionais pesquisados. Devido à especificidade de cada organização e à ampla possibilidade de ação dos indivíduos, as características de sua cultura organizacional podem ser dinamizadas de distintas formas.

Isso torna complexa a gestão de aspectos ligados à estrutura física, à liderança ou ao espírito de grupo, por exemplo. Percebemos que a cultura organizacional deve ser entendida como a principal variável na análise de relações socioprofissionais, já que a organização social, ainda que coercitiva, também recebe influência do comportamento de seus membros (BILHIM, 1996).

Também registramos nesse capítulo, nosso entendimento sobre a gestão de recursos educativos (humanos, materiais e simbólicos), realçando a importância de considerar a diversidade e a especificidade daquilo que marca cada cultura organizacional escolar. Os dados obtidos nos dois campos de pesquisa serão apresentados nos próximos capítulos, nos ajudando a alcançar o objetivo de melhor compreender a relação que se estabelece entre a cultura organizacional escolar e a apropriação e viabilização de políticas públicas educacionais.

3.1 Definições Conceituais

No que concerne à relação que se estabelece entre indivíduos e organizações, encontramos, nos trabalhos de Edgar Schein (2004), o entendimento de que a cultura é um fator decisivo no funcionamento organizacional e um caminho tanto para o seu reconhecimento como para sua definição. Segundo esse autor, a cultura organizacional pode ser definida a partir de pressupostos básicos, padronizados, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo. Assim, deve-se levar em conta o fato de o grupo em questão ter aprendido a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e ter funcionado de forma a ser considerado válido.

Para Schein, esses pressupostos são definidos de acordo com os níveis de profundidade e visibilidade de cada um deles na organização, motivo pelo qual recorre à metáfora de um *iceberg* cuja parte visível e tangível não representa a essência do todo, conforme destacamos na introdução.

Assim, o primeiro nível (topo do *iceberg*) se expressa em artefatos e produtos que podem ser percebidos por meio de uniformes, vestimentas e estrutura física, por exemplo, ou através de padrões comportamentais como reuniões e comemorações. Esses elementos, facilmente observáveis, carregam múltiplos significados culturais.

O artefato estrutura física, por exemplo, tem a facilidade de ser observável, mas não é tão facilmente decifrado. Membros de uma cultura quase sempre não estão atentos aos artefatos da organização, ao mesmo tempo em que eles são mais facilmente percebidos por pessoas de fora da cultura, a exemplo do pesquisador, pois os artefatos são os elementos mais acessíveis da cultura.

Já o segundo nível (submerso) se manifesta em normas e valores enquanto códigos de conduta dos membros que representam a filosofia da organização. A representação desse nível pode ser observada no ambiente organizacional, pois ele se estabelece em consensos sociais. Os valores sociais e pessoais são amplamente expressos na organização e podem ser estudados através de entrevistas com os seus profissionais,

sendo razoavelmente mais fácil que os membros da organização também os reconheçam.

As normas variam de uma cultura para outra. Normas organizacionais envolvem fatos como informar o chefe de problemas potenciais, que tipo de roupas você deve vestir e se demonstrar emoções no ambiente de trabalho é apropriado ou não. Enquanto valores especificam o que é importante para os membros de uma cultura, normas estabelecem que tipo de comportamento se possa esperar de um indivíduo e de outro.

Por sua vez, mais profundo e denso, o terceiro nível é composto por assunções básicas reveladas em comportamentos enraizados na cultura da organização e dos indivíduos que a integram. Encontra-se na relação com o meio organizacional, o tempo e o espaço bem como na natureza das relações humanas. Este último nível, muitas vezes, está no inconsciente dos indivíduos e, por isso, torna-se difícil detectá-lo, o que não o impede de exercer muita influência.

De acordo com Schein, este nível forma o coração da cultura de uma organização. As assunções existem além da consciência e são elementos invisíveis e dificilmente identificados nas interações entre funcionários de uma empresa. Geralmente são crenças consideradas como tabus, ou seja, algo no qual o indivíduo acredita, mas que não é politicamente correto defendê-lo ou praticá-lo na organização.

A partir da perspectiva dos membros de uma cultura, o que eles assumem ou acreditam ser real geralmente é indiscutível. Essa ideia de verdade está presente nos aspectos da vida cultural e influencia as formas de experiência do indivíduo. Schein acredita que as assunções têm a capacidade de influenciar o que os membros de uma cultura percebem e como eles pensam e agem.

Recorremos a esse alicerce analítico por percebermos que muito do que caracteriza a dinâmica de funcionamento de uma organização escolar nem sempre se apresenta de forma tão visível como, por exemplo, sua estrutura física ou recursos materiais. Aplicando-o ao problema de pesquisa, entendemos que, apesar de influenciadas por normas e valores vinculados à democratização da gestão educacional, as culturas de

organizações escolares também podem estar permeadas por pressupostos básicos vinculados ao autoritarismo. Esses pressupostos podem encontrar-se enraizados no comportamento dos indivíduos que compõem as organizações, enquanto reflexo de contextos sócio-históricos que os forjaram, e não necessariamente se revelam de forma visível e direta.

Em sua obra *Organizational Culture and Leadership* (2004), Schein explica que liderança e cultura devem ser observadas conjuntamente, pois não podem ser compreendidas isoladamente. Essa relação é tão intrínseca, que os líderes precisam estar conscientes da importância da cultura organizacional, pois, caso contrário, será ela a gerenciá-los.

Schein afirma ser essencial a compreensão cultural para que se possa desenvolver o trabalho de liderança, pois, se indivíduos podem liderar grupos, as organizações criam culturas cujos critérios determinarão quem exercerá liderança, ou não. Assim, uma cultura organizacional forte pode controlar o comportamento organizacional e impedir uma organização de estabelecer um ambiente adequado à realização das mudanças necessárias.

Diante disso, Schein sugere que os líderes sejam capazes de identificar os elementos funcionais e disfuncionais presentes em cada nível da cultura organizacional e, a partir disso, gerenciar uma evolução e uma mudança que promovam o desenvolvimento ou até mesmo a sobrevivência da organização (SCHEIN, 1991). Nesse sentido, ele dá exemplos de como compreender a relação entre cultura e membros de uma organização, que o ajudaram a esclarecer situações organizacionais específicas.

Em um primeiro estudo de caso, certa companhia tinha como objetivo desenvolver um clima inovador e flexível para o ambiente. Todavia, a partir da pesquisa que se desenvolveu para identificar-se a cultura presente na organização, concluiu-se que nela havia uma grande quantidade de inovações pretendidas que não eram comunicadas adequadamente aos membros da equipe. Verificou-se, então, que não havia suporte de gerenciamento para comunicação interna.

Diante disso, os responsáveis pela análise da cultura indicaram que se deveria ouvir mais e melhor os membros da equipe, evitando

interrompê-los quando apresentassem queixas ou insatisfação. Esse processo precisaria desenvolver-se de maneira gradativa e constante, de acordo com uma agenda organizada e propositiva que garantisse a redução do nível de frustração.

No segundo estudo de caso, a companhia em questão objetivava melhorar a comunicação, os relacionamentos interpessoais e a tomada de decisão. Depois de realizada a análise sobre a cultura organizacional estabelecida, percebeu-se que havia o predomínio de relações e comunicação entre os membros da equipe baseadas em concorrência, emotividade e frustração exacerbadas. Propôs-se, então, que a empresa melhorasse a comunicação, inclusive criando um departamento e contratando profissionais capacitados para isso, bem como desenvolvesse um ambiente organizacional no qual o compartilhamento de ideias inovadoras fosse algo incentivado, constante e recompensador para os integrantes da equipe.

Todavia, Schein alerta para o fato de que, em ambos os casos, as sugestões que visavam reduzir ou eliminar os fatores de prejuízo identificados não foram desenvolvidas, apesar de ter-se certeza de que foram passadas de maneira esclarecedora. Para explicar por que não se acatou o que fora sugerido, esse autor levantou algumas suposições: a primeira seria o fato de que ele olhara para ambas as empresas a partir de seu ponto de vista, de sua própria cultura, e não da cultura forjada na empresa; a segunda é a de que suas sugestões teriam apontado um funcionamento que ele via como o melhor, mas elas não estariam de acordo com o que seus clientes julgavam bom para a cultura da empresa.

Diante dos desafios impostos e inesperados por ele, Schein percebeu a importância de confrontar suposições fundamentais quando da realização de análise cultural, na medida em que é necessário encontrar e decifrar os pressupostos básicos compartilhados por uma organização. Ele lembra que nunca se devem esquecer os principais conceitos associados à cultura e como eles se expressam em regularidades de comportamento observados nas interações sociais (linguagem, rituais, regras, clima etc.).

A cultura implica estabilidade estrutural e padronização ou integração e, por isso, deve ser verificada por meio das normas estabelecidas em grupo, dos valores por ele adotados em relação à filosofia formal da organização, das habilidades dos membros, hábitos, modelos mentais e/ou paradigmas linguísticos, enfim, precisa-se observar o intrincado jogo de significados compartilhados no interior da cultura organizacional.

Desafiado pela complexidade do tema, Schein destaca que a dificuldade de exercer o controle dos elementos associados à cultura torna-se maior quando a organização se depara com problemas de socialização dos recém-chegados, com a necessidade de definir o que deve ser ensinado para que eles não reproduzam vícios já existentes, comportamentos indesejados. Nesse sentido, Schein questiona: pode uma grande organização ter uma única cultura?

Para ele, as subculturas são um processo normal de evolução, devido às diferentes experiências e aos diversos conjuntos de suposições que se estabelecem na organização. Porém, as subculturas, muitas vezes, entram em conflito umas com as outras e, por isso, devem ser geridas por estratégias e métodos que se supõe serem desenvolvidos de maneira adequada às características comuns da organização. Dependendo de como as características das subculturas são identificadas e gerenciadas, desenvolve-se a possibilidade de garantir-se a mudança cultural.

Schein destaca a preocupação em melhor gerenciarem-se as subculturas por entender que a mudança de cultura implica um grande investimento de tempo e recursos. As tentativas de mudar a cultura organizacional podem ser prejudiciais e, por conta disso, em algumas situações, a mudança organizacional não deve ser conjecturada. O desafio consiste, então, em perceber se os que estão incorporados à cultura veem a realidade como algo construído por eles e dão significado aos elementos culturais, já que nem todo conjunto de pessoas desenvolve uma cultura (SCHEIN, 2004).

As razões dessa constatação são várias. Pode haver na organização, por exemplo, um padrão de estabilidade insuficiente para promover um mínimo de adesão entre os elementos que compõem uma cultura, como o exíguo compartilhamento da história e da experiência

entre os membros de uma equipe e/ou a presença de muitos subgrupos com divergentes tipos de experiências compartilhadas. Além disso, há problemas que todos os grupos, independentemente do tamanho, podem encontrar – como os referentes à sobrevivência, ao crescimento, à adaptação em seu ambiente, à integração interna – que inviabilizam o funcionamento diário e a capacidade de adaptação.

Oriundas da psicologia social norte-americana, as contribuições de Schein logo foram adotadas pela administração de empresas como instrumentos que promoveriam, além da compreensão, maior controle sobre o funcionamento organizacional. Seus trabalhos alertavam para o fato de que as organizações não conseguiriam alcançar objetivos e melhor funcionamento sem que todas as suas variáveis fossem reconhecidas e controladas. Para esse autor, *“culture is an abstraction, yet the forces that are created in social and organizational situations that derive from culture are powerful. If we don’t understand the operation of these forces we become victim of them”* (idem, p. 3)¹³.

Embora referência dos estudos sobre cultura organizacional, consideramos importante apresentar uma ressalva a respeito da apropriação de sua obra, especificamente, no tocante ao entendimento sobre a cultura como algo manipulável.

Schein apontava para o fato de que, em se tratando de um padrão de pressupostos básicos compartilhados por um grupo que, depois de identificado, deve ser ensinado aos novos membros, enquanto forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a problemas que afetem à organização. Essa ideia, porém, foi utilizada pelo campo empresarial como um método para obtenção de maior controle sobre a ação dos indivíduos com base em uma lógica pragmática e utilitarista.

Entretanto, e principalmente por tratarmos de organizações escolares, não corroboramos essa apropriação utilitarista, segundo a qual se deve identificar a cultura organizacional para depois utilizá-la como

13 Cultura é uma abstração, mas as forças que são criadas em situações sociais e organizacionais e derivadas da cultura são poderosas. Se nós não entendemos o funcionamento dessas forças, nos tornamos vítimas delas.

padrão ou norma de funcionamento a serem seguidos por todas as escolas públicas. Diferentemente de concepções que tomam as escolas como organizações burocráticas de tipo-ideal weberiano, em que o desvelar de sua caixa-preta ilustraria um possível funcionamento mecânico, objetivamos utilizar o modelo de Schein como forma de identificar as camadas das culturas organizacionais escolares pesquisadas e perceber se a implementação de políticas públicas está sendo realizada em consonância com as características de cada escola.

3.1.1 Alguns entendimentos sobre o conceito de Cultura

Discutir sobre o conceito de cultura é importante porque esse é um dos eixos analíticos do presente trabalho. Devido à variedade de definições atribuídas ao termo, apresentaremos a definição utilizada especificamente em nosso trabalho, mas também outras definições apresentadas ao longo do tempo pela Psicologia, Antropologia e Sociologia.

Com base no referencial teórico que utilizamos para identificar as características de uma cultura organizacional, temos em Edgar Schein (2004) a compreensão de que a cultura de uma organização é endógena, surgindo no interior mais profundo dos seus pressupostos básicos para chegar à superfície e influenciar as normas, valores e constituição dos artefatos da organização.

Para Schein, a cultura se caracteriza essencialmente pelos pressupostos e crenças estabelecidos, sendo o nível das assunções básicas determinante para a constituição e reconhecimentos dos valores a serem mantidos e reproduzidos. Por sua vez, os valores, as normas e crenças influenciam o comportamento e as ações dos membros da cultura, os quais, por sua vez, irão determinar a composição e formas dos uniformes, estrutura física, material de trabalho e outros exemplos de artefatos.

Uma vez constituída e estabelecida a cultura do grupo, Schein percebe que os novos membros que venham a fazer parte dela serão selecionados com base na congruência dos valores dos novos integrantes com os valores preexistentes na cultura. Caso não se estabeleça uma

identificação prévia, os novos membros serão selecionados, se apresentarem disposição para aceitarem os valores da cultura.

Nesse sentido, Schein percebe que a cultura pode vir a mudar, mas somente se novos valores forem apresentados à cultura de maneira exógena, ou seja, apenas se esses valores vierem de fora da cultura para o seu interior por meio de novos membros. Ressaltamos que esse não será um processo simples e rápido, pois esses novos valores precisarão ser incorporados às assunções básicas, as quais, como já vimos, são mais profundas e enraizadas na cultura.

Assim, se a mudança de fato vier acontecer, ela terá ocorrido por conta do reconhecimento dos membros da cultura de aquela mudança trará benefícios para a organização, sendo os novos valores incorporados aos pressupostos básicos de maneira gradativa e inconsciente.

Como Schein é um referencial teórico forjado da Psicologia Social, destacaremos, agora, outras definições para o conceito de cultura. A Antropologia se mostra como principal campo acadêmico para definição do que é cultura. Com base nos trabalhos de seus primeiros representantes, inferimos que cultura pode significar todo o complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR, 1920). Também pode significar a soma total de ideias, reações emocionais condicionadas a padrões de comportamento habitual que seus membros adquiriram por meio da instrução ou imitação e de que todos, em maior ou menor grau, participam (LINTON, 1973).

Enquanto ciência que também passou por processos de especialização, a Antropologia pode apresentar-se por meio de correntes acadêmicas que atribuem significados e interpretações para o conceito de cultura. Dentre essas correntes, as principais são o Evolucionismo Cultural, o Funcionalismo e o Estruturalismo.

A corrente evolucionista surge entre os séculos XVIII e XIX, e sofre forte influência do colonialismo europeu. Ela toma o padrão de cultura europeu como superior, estabelecendo uma hierarquia entre aquela cultura e as outras com as quais os colonizadores mantiveram contato

e por eles foram analisadas. Essa corrente reforçou o etnocentrismo de tal forma que deu margem à criação de um método de classificação das diferentes culturas segundo uma lógica investigativa de evolução linear. Esse método classificava as culturas em estágios de selvageria, barbárie e civilização. Pautada no darwinismo, essa corrente considera a existência do determinismo biológico sobre a espécie humana, que se expressa por meio da raça do indivíduo e das condições geográficas às quais ele estivesse submetido.

Por sua vez, a corrente funcionalista é formada a partir da influência do Positivismo e dos trabalhos de seus principais representantes, Spencer e Durkheim. O célebre trabalho de Malinowsky, *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1975), marca a inovação dessa corrente ao desenvolver trabalhos antropológicos com base na utilização do princípio indutivo. Basicamente, sugeria-se a criação de hipóteses científicas para posterior coleta de evidências das realidades sociais pesquisadas, evitando-se, assim, a análise baseada em deduções ou senso comum.

Também norteadas pela prática da etnografia, o Funcionalismo compreende a cultura como resultado das necessidades humanas. Embora tenha se apresentado mais profícua do que a corrente anterior, sobre a corrente funcionalista ainda pesavam os valores do etnocentrismo e colonialismo europeu. De todo modo, com essa corrente, o contexto sociocultural passou a ter mais relevância para a compreensão daquilo que compõe as relações sociais de cada grupo cultural.

O advento do Estruturalismo tem nos trabalhos de Claude Lévi-Strauss importantes referências. Nesse sentido, *Antropologia Estrutural* (1967) apresenta-se como obra importante para o entendimento de como as estruturas sociais preexistentes ao indivíduo poderiam determinar a compreensão que ele teria de mundo bem como de comportamento. O Estruturalismo apresenta um método para análise de expressões simbólicas que eram representadas na forma de parentesco, mitos, alimentos e linguagem, por exemplo, e guiavam a vida dos indivíduos em sociedade.

Lévi-Strauss destacou que todas as mentes humanas, independentemente de tempo e lugar, funcionam segundo as mesmas operações

lógicas. O que poderia variar entre elas seriam os materiais utilizados pelos indivíduos para a construção dos significados. Como o comportamento humano sofre a influência dos aspectos socioculturais aos quais está vinculado, em especial a linguagem, o Estruturalismo busca identificar e compreender o sistema de significados próprios de cada cultura.

A função simbólica desenvolvida pelos indivíduos na atribuição de significados a materiais e símbolos é o foco da análise estruturalista. Essa função seria um estruturador inconsciente para a definição dos indivíduos. Para o Estruturalismo, a cultura se constitui como resultado do pensamento coletivo, fruto do funcionamento do cérebro humano – visão que supera a compreensão sobre a cultura como algo determinado por processos biológicos ou evolutivos.

Ainda no campo da Antropologia, identificamos em Clifford Geertz uma definição mais específica sobre cultura. Em sua obra *A interpretação das Culturas* (1989), o autor defende que cultura é um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos; um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Geertz é um dos primeiros a propor que a análise de culturas se desse a partir do contato, aproximação e, principalmente, da vivência das realidades estudadas – daí seu entusiasmo com a etnografia, instrumento metodológico imprescindível aos seus trabalhos. Além disso, Geertz era um crítico da exacerbada quantidade de definições atribuídas ao termo cultura (mais de 160 catalogadas), sendo mais coerente e propositivo, para ele, o debate interno no campo e a procura por uma definição mais abrangente.

Por sua vez, Leslie White, em *O conceito de Cultura* (2009), diferencia cultura de comportamento. Para ele, cultura se faz quando coisas e acontecimentos dependentes de simbolização são considerados e interpretados num contexto extrassomático, isto é, face à relação que têm entre si, ao invés de com os organismos humanos. Já sobre comportamento, White entende que ele se apresenta quando coisas e acontecimentos dependentes de simbolização são considerados e interpretados

face à sua relação com organismos humanos, isto é, em um contexto somático.

Para o trabalho de White, fazia-se importante essa distinção por ele entender que o estudo sobre o comportamento humano deveria ser de responsabilidade da psicologia, enquanto que o estudo sobre a cultura humana deveria ser um campo de análise específico da antropologia, já que essa se encontraria livre das abstrações intangíveis da psicologia, constituindo-se como uma ciência forte, ou *hard*, tal qual as ciências naturais.

Para além dessas disputas comuns ao campo acadêmico, Robert Brym e demais autores do livro *Sociologia: sua bússola para um novo mundo* (2015) apresentam uma definição mais objetiva para o termo em análise. Para esses autores, cultura significa a soma das ideias, das práticas e dos objetos materiais compartilhados que as pessoas usam para se adaptar aos seus ambientes. Além de ser classificada com base nos aspectos socioculturais das diversas culturas com as quais inúmeros indivíduos precisam e podem conviver, a cultura é compreendida como uma forma de resolver problemas e conflitos que envolvem diferenças culturais.

Mesmo se apresentado como um ser etnocêntrico e de fortes tendências egocêntricas, na medida em que conhece aquilo que caracteriza sua cultura, o ser humano torna-se capaz de relativizar a cultura que o forjou em relação a culturas diferentes. Ao realizar esse processo, o ser humano apresenta-se, então, predisposto a não só compreender como também respeitar as diferenças culturais.

Essa característica do ser humano chama a atenção dos autores, já que os seres humanos obtiveram êxito na sua adaptação aos mais diversos ambientes exatamente pela capacidade que desenvolveram de pensar de maneira abstrata, de construir ferramentas, mas, principalmente, de cooperar uns com os outros.

Apresentadas essas definições para o conceito de cultura, analisaremos, no próximo tópico, o que caracteriza a cultura organizacional escolar.

3.2 Cultura Organizacional Escolar

Sobre as formas de conceber as organizações escolares, encontramos nos trabalhos de Connolly, James e Beales (2011), importante contribuição. A partir de estudos de casos comparados, observando todos os membros de uma escola e não apenas o quadro docente, os autores apresentam cinco definições sobre cultura organizacional escolar.

Na primeira delas, a cultura organizacional é entendida como *Realidade Externa*, “fundada em uma visão realista do mundo social” (CONNOLLY, 2011, p. 6). Ressaltamos, já de partida, que, embora estejamos apresentando-a, essa concepção não nos contempla, pois, com base nela, entende-se que os administradores, de modo geral, anseiam por encontrar ou estabelecer uma cultura a ser seguida, ou uma *right culture* (idem, p. 6).

Nesse ângulo, a cultura organizacional passa a ser vista como uma cola social e normativa que mantém os indivíduos juntos, dividindo regras que governam aspectos cognitivos e afetivos dos membros da organização e os significados construídos e expressos. Essa cola social funcionaria de forma a garantir que os membros identifiquem os objetivos organizacionais e forneçam um conjunto de expectativas culturais que possam ser usadas como meios de controle administrativo.

Na segunda definição, a cultura organizacional é compreendida como *Interpretação*, baseando-se naquilo que Schein classificou como fenômeno subjetivo, construção da mente e um meio de representação. Essa definição procura contrapor suas concepções teóricas aos dados da realidade social e aos pontos de vista dos diretores, professores, alunos e funcionários, ou seja, daqueles que fazem a escola e a percebem de maneira particular.

Nessa definição, a cultura organizacional é compreendida em termos de significados e entendimentos, a exemplo de objetos que incluem artefatos tecnológicos e artísticos bem como padrões de comportamento audíveis e visíveis.

Todavia, depois de apresentadas essas duas concepções, gostaríamos de destacar “*an important ontological fault line in the difference*

between realist and interpretivist perspectives on organizational culture” (idem, p. 5)¹⁴.

Segundo os autores, em se tratando da primeira concepção, a de Realidade Externa, a cultura organizacional é entendida como um fenômeno externo e, assim, como uma característica objetiva da organização. Já conforme a concepção de Interpretação, a cultura organizacional é tida como uma experiência subjetiva e um construto do mundo interno dos indivíduos. Destacamos, porém, que, embora as duas concepções possam ser consideradas, elas ainda não nos contemplam em vista dos objetivos do estudo realizado.

A terceira forma de compreender a cultura organizacional toma-a como um tipo de *Organização*. Essa compreensão nos traz a noção de que crenças, símbolos, valores e pressupostos influenciam práticas organizacionais e que obras específicas, incluindo atos de fala, podem ser interpretadas de forma subjacente.

Sua reflexão principal se apresenta do ponto de vista epistemológico: ela situa-se na tentativa de definir se a cultura organizacional é algo que a organização *é* ou aquilo que ela *tem* (grifo nosso), ou seja, se a cultura seria algo natural a cada organização por conta da maneira como foi formada bem como pelos indivíduos que a compõem, ou se a organização adquire características culturais que a compõem ao longo do tempo.

Além das concepções citadas, lembramos que ainda há a compreensão da cultura organizacional como resultado de *Culturas (Sub) Competitivas*. Essa forma de entendê-la parte da premissa de que há, na cultura organizacional, subculturas que competem entre si no esforço de ascenderem e tornarem-se hegemônicas ou únicas dentro da organização.

Essa concepção também não é adequada ao nosso método de estudo. Percebermos que, diferentemente de organizações empresarias e de mercado, cabe ao pesquisador considerar as possíveis subculturas de

14 Uma importante linha de falhas ontológicas na diferença entre perspectivas realistas e interpretativas sobre cultura organizacional.

uma mesma cultura organizacional escolar como característica de sua diversidade e singularidade, por mais que se estabeleça competição entre elas. Levar em conta a hegemonia de uma subcultura sobre as demais obliteraria o olhar da pesquisa às diferentes características dinamizadas em cada cultura organizacional.

Por fim, mas de maneira não menos importante, define-se a cultura organizacional como um *Processo*. A partir dos trabalhos desenvolvidos, em especial por Mary Jo Hatch (2004), vemos que, segundo essa concepção, as culturas mudam, mas também podem permanecer as mesmas. Para Hatch, “*organizational culture is created and recreated daily by individuals who themselves adopt and adapt, and learn and unlearn as a result of reflections on events*” (idem, p. 15)¹⁵.

Também influenciada pela teoria de Schein, essa corrente compreende que os pressupostos básicos manifestam-se em valores que, por sua vez, podem expressar-se em artefatos e símbolos de destacada significância. O movimento que se estabelece entre esses elementos será o que vai moldar suas relações. Assim, a cultura deve ser concebida a partir de valores, pressupostos, símbolos e artefatos, mas, principalmente, a partir da forma como esses elementos se ligam por meio de processos, já que estes são *the ultimate atoms of social reality* (STOMPKA apud CONNOLLY, 2011, p. 14).

Dentre as cinco definições, essa última se apresenta como a mais adequada para compreendermos a realidade social apreendida nos dois campos organizacionais por nós estudados, uma vez que ela também se associa à Teoria Sociológica dos Processos, apresentada por Norbert Elias.

Como vimos, as concepções de Schein influenciaram muitos dos trabalhos que se debruçaram sobre a composição e influência da cultura organizacional em contexto escolar. Dentre estes trabalhos, destacaremos, agora, o que foi desenvolvido por Rui Gomes. Pesquisador do campo educacional português, Gomes também se preocupou em

15 A cultura organizacional é criada e recriada diariamente por indivíduos que adotam e se adaptam, e aprendem e desaprendem como resultado de reflexões sobre eventos.

analisar como os processos sociopolíticos e de mudança que se deram naquele campo também influenciaram a composição das culturas organizacionais escolares.

Quanto à cultura organizacional escolar, Gomes destaca o fato de que “as culturas organizacionais são configurações de sentido moventes, dinâmicas, que têm a sua gênese a partir das relações de negociação e conflito historicamente constituídas” (idem, p. 119).

Consideramos, assim, que a visão de Gomes dá substrato ao nosso entendimento sobre cultura organizacional e, também, coaduna-se com a concepção epistemológica de Norbert Elias. Nesse sentido, as definições sobre configurações e gênese utilizadas por Gomes nos remetem às conceituações sobre figurações e sociogênese apresentadas por Elias (1994, 2006).

Segundo esse referencial teórico, as relações sociais são entendidas a partir das figurações historicamente construídas pelos elos de interdependência que envolvem indivíduos e sociedades, cabendo ao sociólogo a análise da psicogênese e sociogênese dessas relações e figurações, ou seja, a observação de quais características históricas, sociais e políticas influenciaram o comportamento dos indivíduos e características da sociedade.

O trabalho de Gomes nos chama atenção para o caráter de dinamicidade e sentido movente atribuído às culturas organizacionais escolares. Assim, diferentemente da literatura que concebia as organizações escolares como simples unidades operacionais a serem administradas por uma rede padronizada de atividades, passamos a considerar as organizações escolares como universos singulares para o estabelecimento de relações sociais.

Percebemos também a nossa identificação com a definição conceitual das organizações escolares apresentada por Gomes no que se refere à sua opção metodológica. Segundo esse autor, importa o desenvolvimento da análise em um percurso regressivo em que se começa de um passado mais próximo para depois chegar-se à gênese do que caracteriza indivíduos e organizações escolares.

Da mesma maneira, com as técnicas de pesquisa baseadas em análise documental, entrevistas (mas também conversas informais sem gravação), observação não participante de reuniões dos atores do campo e observação direta sobre o cotidiano das escolas, Gomes visava obter elementos para compreender as organizações escolares a partir das particularidades que envolvia cada uma delas. Como exemplo da importância das especificidades, destaca o posicionamento geográfico das organizações escolares como mais uma característica que pode influenciar na dinâmica de funcionamento e relações de negociação e conflito historicamente constituídas.

Assim como esse pesquisador, buscávamos identificar as características que compõem cada cultura organizacional escolar e compreender de que forma ela dinamiza e viabiliza a implementação de políticas públicas educacionais. O estudo da gênese do campo educacional português e brasileiro visava, sobretudo, observar se a saída de regimes ditatoriais superaria traços comportamentais não congruentes com propostas da política de gestão democrática da educação. Sempre refletimos sobre os fatos que levaram essa política a ser suplantada por outras nesses dois campos, buscando entender o que inviabilizava uma gestão democrática em cada organização escolar.

Lembramos que, no campo português, a atual política educacional é a de Agrupamento de Escolas. Destacamos que, de início, essa política privilegiava a composição horizontal de escolas, a partir de características comuns, como a oferta do nível de ensino ou a mesma localização geográfica (ALMEIDA, 2010). Todavia, atualmente, tal política foi modificada na medida em que foi retirado das escolas o poder de decidir com quais outras escolas iriam se agrupar. Hoje há a verticalização e centralização operadas mediante ação governamental.

Tratando-se especificamente do agrupamento de escolas que pesquisamos na cidade portuguesa de Coimbra, percebemos que era composto por sete unidades, incluindo a escola-sede. Esse agrupamento, além de possuir uma dessas unidades localizada geograficamente em outro distrito mais distante da cidade, inclui uma unidade prisional, organização em que não só possui particularidades pedagógicas e de uma

cultura organizacional bastante específica como também se localiza em outro distrito.

Essas características sempre nos chamaram atenção por partimos da premissa de que cada organização escolar possui sua própria cultura organizacional e, por isso, constitui-se como um universo singular. Todavia, a partir do caráter centralizador e de regulação que o sistema educacional passou a ter, percebemos que as características de cada escola não são reconhecidas e, além disso, a política de agrupamentos impõe às escolas a determinação de que elas sejam geridas por um único diretor escolar.

Esse diretor deve fixar-se na escola-sede e dar conta do funcionamento de todas as diferenças e particularidades das organizações do agrupamento. De maneira oposta a essa concepção governamental que procura adotar a dinâmica de funcionamento de organizações escolares como modelos uniformes e padronizados, Rui Gomes concebeu as culturas organizacionais escolares como tipos híbridos que, por um lado, sofrem influência externa do sistema educacional, agentes e comunidade escolar, e, por outro, são capazes de dinamizar seus funcionamentos e características a partir dos atores sociais que as compõem (GOMES, 1993).

Na revisão de literatura sobre as abordagens que analisam a composição e funcionamento das organizações, Gomes identificou quatro grandes campos de influência. O primeiro seria composto por teorias macroanalíticas e é em muito influenciado pelos trabalhos de Ouchi e Wilkins (1985). Nesse campo encontram-se estudos sobre o papel das culturas nacionais na configuração das culturas e identidades profissionais dos atores.

Além disso, as abordagens desse campo apontam um princípio de homogeneidade e correspondência não apenas entre as culturas organizacionais e profissionais como também entre as políticas de tradições culturais que poderiam ser associadas aos diferentes sistemas educativos. “Nesses estudos, por mais que se considere a influência que os atores trazem de fora da escola, dá-se ênfase à socialização organizacional” (GOMES, 1993, p. 104).

O segundo campo é composto por abordagens que procuram enfatizar a associação da cultura das escolas com as características de escolas eficazes. A partir dessas abordagens, as culturas tomadas como fortes teriam bastante semelhança com as características que forjam escolas consideradas eficazes por parte da administração do sistema educacional. Com base nos trabalhos de Purkey e Smith (1985), Deal e Kennedy (1983), Rivas (1986) e González (1988), as abordagens desse campo procuram dar relevância a uma concepção de gestão da cultura organizacional pautada em dimensões técnicas.

Seguindo essa linha de interpretação, o terceiro campo aborda a cultura escolar enquanto processo de construção associado à liderança. A partir das obras desse campo, o líder seria o facilitador da definição não apenas das estruturas e tecnologias como também de símbolos e modalidades de entendimento, constituindo, dessa maneira, o núcleo da atividade cultural das organizações (DIGNAN *apud* GOMES, 1993). No entanto, essa abordagem diferencia-se das abordagens de Pettigrew e Schein (1985), na medida em que, de maneira contrária aos autores citados, ela trata a liderança como um ato, um processo, uma atividade reflexiva que conduz a uma experiência partilhada com as dimensões da escola (GOMES, 1993).

Por fim, Gomes apresenta o quarto campo como aquele que empreende uma análise mais complexa e articulada, já que ela se apoia numa visão pluridimensional da cultura organizacional escolar. Valendo-se de uma abordagem baseada no conceito de resistência cultural (GIROUX, 1981) e de diversidade intraorganizacional (ERICKSON, 1987 e WOODS, 1990), as interpretações desse campo voltam-se para a identificação e compreensão das ações de aprendizagem cultural bem como de invenção e difusão de novos padrões culturais dinamizados e construídos nas organizações.

Diante de tais perspectivas, Gomes situa-se no debate sobre o fazer científico e desvencilha-se das abordagens de caráter positivista ou, ainda, do debate maniqueísta sobre abordagens quantitativas e qualitativas. Nesse contexto dicotômico, o pesquisador propõe uma concepção de trabalho baseada na ação do *bricoleur*, com o intuito de orientar o

pesquisador a buscar soluções diferentes conforme as circunstâncias que se apresentem a ele.

Para Gomes, “o grande problema da investigação das culturas organizacionais não é o da escolha da melhor metodologia, mas sim, o da primazia pela busca da validade, ou seja, da adequação dos indicadores aos conceitos da teoria que representam” (GOMES, 1993, p. 107). Ainda assim, ele apresenta as cinco principais dimensões de análise mais comumente utilizadas para compreender-se a cultura organizacional.

A primeira é a Dimensão de Percepção da Organização, que se caracteriza por representações e crenças acerca das imagens e do ambiente organizacional. Essa dimensão é conhecida por sua conotação metafórica e as imagens citadas podem ser representadas, por exemplo, quando da constituição dos projetos educativos das escolas.

A segunda Dimensão trata da Explicação da Dinâmica Organizacional, que se refere à “percepção que os atores têm da capacidade de alterar o contexto em que se situam, e às dicotomias organizacionais, ou seja, ao processo categorial que os atores utilizam para explicar as situações e os acontecimentos organizacionais” (idem, p. 109).

A terceira Dimensão é a de Avaliação da Organização. Segundo Gomes, essa dimensão analítica enfoca os valores que os indivíduos e grupos identificam como quadro de referência organizacional e que permitem explicitar relações com as finalidades da escola.

Ainda há a Dimensão de Identidade da Organização, a qual promove uma comparação social que busca salientar a integração com outras organizações escolares e a singularidade que faz dela um caso único, especial, por se deparar com o discurso relacionado à autonomia que a escola deve ter.

Por último, há a Dimensão de Orientação do Comportamento Organizacional, constituída por componentes de percepção mais diretamente implicados na ação e na definição de estratégias. Essa dimensão procura enfatizar as variáveis responsáveis pelo desenvolvimento, ou não, de uma organização.

Dentre os diferentes modos de coordenação das ações que envolvem a organização escolar, há aqueles que remetem a imperativos

simbólicos expressos em valores e a imperativos de realização definidos por finalidades, objetivos e mecanismos de coordenação, classificados como objetos de uso comum – reuniões, atas, grupos de trabalho, memórias e documentos, por exemplo.

Em síntese, a pesquisa de Gomes procura pôr em destaque “as formas, as metafísicas e as justificações, de senso comum ou eruditas, que produzem um novo acordo necessário ao funcionamento dos estabelecimentos escolares num período de transição da escola cívica de massas para a escola de mercado” (1993, p. 113).

Acerca dessas questões, a pesquisadora Leonor Torres também atenta criticamente para a ênfase dada às ideologias de modernização e racionalização, atualmente presentes no campo educacional português. Torres ressalta que

subjacente à adoção de tipologias clássicas para o diagnóstico dos *tipos culturais* da escola, reside a crença no pressuposto de que, independentemente das especificidades estruturais e culturais da escola, quanto mais os resultados da investigação confirmarem a hegemonia de um certo *ideal-tipo* cultural, maiores seriam as possibilidades de se alcançar a eficácia ao nível da gestão e administração (TORRES, 2007, p. 164).

Contrária à concepção de análise citada, Torres percebe que a escola está inserida em uma dicotômica relação que se estabelece no sistema educacional e, por isso, a cultura escolar deve ser entendida como “o conjunto de valores, de crenças, de ideologias acionadas pelos atores nos processos de interação social, assumindo o estatuto de variável intermédia entre a ação comportamental (ou a agência) e as condições objetivas impostas pela estrutura” (idem, 2005, p. 438).

Assim como Torres, procuramos entender as organizações escolares como entidades idiossincráticas, já que as escolas são capazes de diferenciar as regras, costumes, hábitos, interpretações e linguagens

a partir de relações processuais que envolvem estruturas sociais e ação dos indivíduos. Entendemos também que elas são capazes de criar sua própria cultura e diferenciar-se de outras organizações, mesmo que façam parte de uma mesma cultura global.

Em consonância com essas perspectivas, Alice Botler (2004) percebe que os estudos sobre as organizações escolares passaram por mudanças paradigmáticas. Ao analisar a literatura que versa sobre o assunto, Botler verifica que essas mudanças propiciaram diferentes tratamentos para o estudo das organizações escolares e, nesse sentido, destaca as análises que se debruçaram sobre as práticas de organização e administração do sistema educativo e das escolas.

Botler observa que tal mudança tem como influência as perspectivas críticas e interpretativas que abordam a organização escolar como uma construção sociopolítica e dão ênfase a questões ligadas à diversidade de poderes, às estratégias de gestão, à legitimidade e à interpretação dos sentidos e processos de interação.

Em outras palavras, essa nova visão dos processos organizacionais permite entender que os resultados escolares não estão diretamente relacionados apenas às escolas e suas características estruturais e formais particulares, mas podem ser influenciados por variáveis socioculturais do contexto onde a escola está inserida (BOTLER, 2004, p. 82–3).

Em contrapartida, Botler atenta para o fato de que a atenção dada à realidade escolar, enquanto problema de investigação, fez avançar o movimento de *escolas eficazes*. Esse movimento se inicia na década de 1960, mas se fortalece nas décadas de 1980 e 1990, estimulando a produção acadêmica voltada ao desenvolvimento de trabalhos com perspectiva mais descritiva e explicativa e menos normativa e prescritiva.

Naquele contexto, valorizava-se o conhecimento da organização escolar para o desenvolvimento de estratégias que pudessem melhor

administrá-la e modificá-la. Assim, a organização escolar deixa de ser vista como simples local onde os processos de socialização se forjam de maneira conformista e burocrática. Ganha força, então, a tendência de analisarem-se as relações micropolíticas da escola enquanto organização. Essa análise fundamenta-se na perspectiva interativa e considera, por exemplo, variáveis ligadas ao clima organizacional. Agora, o clima passa a ser compreendido como uma expressão abstrata forjada pelos atores das escolas em seus processos particulares de interação, que devem ter sua força de influência conhecida e administrada.

Além disso, a análise também se fundamenta na perspectiva cultural e, dessa maneira, passam a ter relevância os estudos voltados à análise sobre cultura organizacional, pois se tornava evidente que essa variável é significativa para a composição e características das interações sócio-organizacionais.

A organização escolar é vista como uma cultura, ou um conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas e práticas, apresentando também reflexos das culturas nacionais/globais. É vista, assim, não apenas como reprodutora das orientações normativas determinadas a partir do centro (do sistema educacional), mas também como articuladora (periféricamente), como centro de decisão política e de autocontrole, ainda que nem sempre de forma estável e homogênea (idem, p. 84).

Para concluir nossa revisão de literatura sobre o tema, consideramos apresentar a diferença que se estabelece entre cultura e clima organizacional. Em se tratando de organizações escolares, Heloísa Lück já foi referência para o nosso trabalho, já que ela nos orientou sobre os principais preceitos que devem reger uma gestão democrática (capítulo 1). Porém, como essa pesquisadora também desenvolveu trabalhos sobre gestão escolar, destacaremos mais algumas de suas contribuições.

No livro *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola* (2011), Lück, além de apresentar uma interessante revisão de literatura sobre o tema, procura diferenciar como clima e cultura possuem particularidades que devem ser observadas por pesquisadores e gestores. A respeito do primeiro conceito, ela explica que ele trata de uma dimensão complementar da cultura de uma organização, sendo possível ser não só mais facilmente identificado como também gerenciado. Já o segundo conceito caracteriza-se por ser mais amplo, complexo e duradouro.

Continua a autora explicando que o clima tem uma natureza transitória e superficial, sendo fortemente influenciado por momentos específicos da dinâmica de funcionamento das organizações que, por sua vez, estão sujeitos à influência de fatores internos e externos. O conteúdo clima expressa-se em percepções e reações mais imediatas e, muitas vezes, imprevisíveis. Já a cultura se associa aos valores, crenças e traços culturais integrados entre os indivíduos da organização, sendo mais consistente e profunda.

As formas de identificar o clima e a cultura também diferem. Para conhecer o clima, Lück sugere que se observem os processos de comunicação e relacionamento interpessoal bem como se apliquem questionários para avaliar a satisfação momentânea dos membros de uma organização. Já para a identificação da cultura, é necessário analisar “os elementos ilustrativos de valores, crenças, histórias, relatos, linguagens, símbolos, etc.” (idem, p. 78). Todavia, apesar das particularidades que distinguem o clima da cultura, a autora destaca as características em comum entre os dois conceitos.

Os dois, reciprocamente, influenciam futuros pensamentos, atitudes, comportamentos e ações, uma vez que tendemos a olhar em nosso redor para ver como os outros fazem e procuramos atuar de acordo com o observado [...] e quanto menos profissionalizado é o conjunto de pessoas que atuam na escola, maior a distância tende a existir entre os âmbitos da cultura e clima (idem, p. 134–41).

Pensando em processos de mudança, uma vez identificados os elementos que compõem o clima e cultura de uma organização, Lück alerta que, enquanto a mudança do clima pode ser feita de maneira mais fácil e rápida, a da cultura exige muito mais tempo, perseverança e perspicácia. “Logo, uma das mais básicas condições para o exercício da gestão e liderança escolar é conhecer e compreender o clima e a cultura da organização” (idem, p. 131).

Segundo Lück, “embora a cultura tenha um caráter de estabilidade, ela também é mutável” (idem, p. 171). Cabe ao gestor identificar quais dessas características são propositivas e, por isso, devem ser mantidas ou aprimoradas, mas, ao mesmo tempo, é importante não confundir respeito às características da organização escolar com conformismo. Em outras palavras, não se devem temer os provenientes desgastes oriundos de processos de mudança.

À medida que são identificadas particularidades da cultura prejudiciais ao funcionamento das organizações, deve o gestor entender o porquê delas e desenvolver ações que procurem corrigi-las ou eliminá-las. Para Lück, “o diretor escolar, como líder, não apenas influencia, mas também molda o modo de ser e de fazer” (idem, p. 23). Nesse sentido, a autora define cultura nas organizações escolares como

um modo de ser e de fazer que é determinado pela ação conjunta de todos que dela participam. Esse modo (...) corresponde a um fator importante na determinação da qualidade do trabalho escolar. Conhecê-lo consiste em condição para identificar os aspectos necessários para sua melhoria e identificar os caminhos para o exercício da gestão escolar (LÜCK, 2011, p. 183).

Em consonância com o problema de pesquisa deste trabalho, Lück também se preocupa em entender por que as propostas de mudança dos sistemas de ensino não têm alcançado os resultados obtidos. Com base em estudos nacionais e internacionais, a autora identifica que

isso ocorre porque, na elaboração de políticas públicas, por exemplo, “são ignorados a existência e o papel do clima e da cultura organizacional da escola” (idem, p. 160).

Dessa forma, atenta para o fato de que, uma vez desconsiderada a importância dessas dimensões que compõem a organização escolar, tanto na sua elaboração quanto na sua implementação, as mudanças pretendidas estarão destinadas ao fracasso. Assim, segundo essa autora, “ao se identificar as expressões do clima e da cultura organizacional da escola, o que se pretende é compreender a realidade, de modo, a melhor atuar sobre ela” (idem, p. 143).

Além disso, Lück se vale de alguns pressupostos que se apresentam à análise da dinâmica de funcionamento de organizações escolares e, nesse sentido, ressalta que a escola deve ser vista como uma instituição de pessoas em constante interação.

A escola é o resultado de uma teia de relações e comunicações marcadas por crenças, valores, suposições, expectativas, emoções e sentimentos que determinam como são tomadas decisões, como inovações são aceitas ou rejeitadas, como o trabalho é organizado e realizado e como as ações educacionais se projetam no futuro ou permanecem reproduzindo a situação vigente (Idem, p. 42).

No que diz respeito aos objetivos de nosso trabalho, essa concepção de escola se associa à concepção de Norbert Elias. Em sua sociologia processual, Elias procura analisar como as relações sociais se desenvolvem a partir das teias de relações de interdependência que se desenvolvem entre os indivíduos e grupos a partir de figurações. Em nosso campo de pesquisa, a ideia de figurações formadas por redes de interdependência social influenciou nossa forma de conceber as organizações escolares investigadas nos dois campos.

Esses dados serão apresentados na parte empírica do livro, porém, a fim de estabelecermos uma análise inteligível dos fenômenos so-

ciais particulares aos quais tivemos acesso, adiantamos que, para nós, uma escola deve ser compreendida como uma figuração e sua cultura organizacional escolar pode ser gerida a partir de três eixos fundamentais: um vinculado aos recursos físicos da escola; outro associado aos seus recursos humanos; e o terceiro relacionado à administração simbólica dos dois recursos anteriormente citados.

Concebemos os recursos simbólicos como o elo principal para uma melhor administração dos recursos educativos, já que eles se apresentam como uma forma própria e específica da administração dos recursos materiais de uma escola por parte dos seus próprios recursos humanos. Para uma melhor compreensão dessa análise, apresentaremos essa definição conceitual a seguir.

3.3 Destaque para a Gestão Simbólica dos Recursos Educativos

A relevância que passamos a dar à gestão simbólica dos recursos educativos tem como influência os trabalhos de Rui Canário. Representante de uma nova abordagem nas ciências da educação, esse pensador atenta para o fato de que a escola era vista exclusivamente como um prolongamento da administração central, como apenas um dentre os vários estabelecimentos de ensino e administrada a partir de uma lógica industrial, também pautada em premissas de racionalização e verticalização, segundo as quais a matriz impõe uma padronização de atividades às suas filiais. Para Canário, essa matriz representaria a administração estatal e seu papel não se deveria reduzir a funções burocráticas.

Conforme esse autor, o papel desempenhado pela administração estatal da educação não pode se limitar à simples distribuição de verbas e ao ordenamento para a aquisição de equipamentos ou à realização de obras para adaptar espaços nas organizações escolares. Essa prática, voltada à transferência de recursos e comum nos campos educacionais pesquisados, não é capaz de gerar projetos e, consequentemente, processos de mudança que transformem a realidade escolar.

Na verdade, o papel dos órgãos de administração e seus agentes deve ser o de potencializar dinâmicas de mudança nas escolas – onde

essa capacidade já existe –, mas, principalmente, criar condições para o desenvolvimento de projetos e mudanças sócio-organizacionais nas escolas onde essa possibilidade ainda não existe. A esse respeito, Canário afirma que

a construção de uma sociologia da escola implica reconhecer a especificidade do estabelecimento de ensino, enquanto realidade organizacional que, em sendo produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico (idem, 2005, p.52).

Como já destacamos no capítulo anterior, nesse contexto, identificava-se o anseio dos gestores por burocratização e sua consequente facilidade de controle e não se levavam em conta, por exemplo, as singularidades de cada escola. Segundo o autor, no ambiente escolar há uma tendência em subestimarem-se os recursos materiais com base em um discurso de que eles quase sempre são insuficientes ou inadequados, na medida em que não são bem geridos.

Os profissionais da educação, nomeadamente os professores, orientam-se, na sua ação, por um conjunto de ideias articuladas que formam um sistema ideológico que, funcionando como uma grelha de leitura da realidade lhes permite estabelecer equilíbrio e coerência entre os recursos cognitivos e os seus comportamentos. Desta visão ideológica são componentes importantes o determinismo e o naturalismo (idem, 2005, p. 47).

Canário percebe que a visão determinista representa uma tendência hegemônica de explicar os fenômenos educativos a partir de

fatores anteriores e exteriores às situações em que estes se produzem, quase sempre culpando elementos ligados a questões macroeconômicas e políticas. Exemplo dessa visão seriam os discursos sobre os motivos do insucesso escolar a partir da sempre presente escassez de recursos. Com base nessa visão determinista, “os professores tendem a autolimitar a sua margem de manobra e capacidade de intervenção, na medida em que a sua ação seria determinada pela estrutura do ‘sistema’ no qual estão inseridos” (idem, *ibidem*).

Por outro lado, a visão pautada no naturalismo se basearia no fato de se entender e conformar com a realidade educativa sem conectá-la a questões históricas e a seus contextos sociais, políticos e econômicos. Assim, “a visão naturalista do espaço escolar conduz a aceitar como neutras formas de organização espacial que condicionam e induzem formas determinadas de ação e relação pedagógicas” (idem, p. 48).

Canário atenta para o estudo da produção de mudanças no interior do sistema escolar. Ele considera o estabelecimento de ensino como uma globalidade sistêmica que se articula não só às dimensões locais da organização e pessoal como também ao sistema que o estrutura. Da maneira como essas dimensões se articulam e dinamizam resulta o “quadro de processos instituintes de produção de inovações” (idem, p. 55).

No trabalho *Mediatecas Escolares: gênese e desenvolvimento de uma inovação* (1994), Canário desenvolve sua análise sobre como uma inovação educativa podia ter características de utilização e funcionamento diferentes, dependendo da escola e dos profissionais que a gerissem.

O êxito de uma inovação como a mediateca supõe, da parte das escolas, a capacidade de inventar novas formas de organizar e gerir os recursos de que dispõem. Nomeadamente, procedendo a alterações organizativas ao nível da gestão, do espaço e das pessoas, necessárias à realização plena de um projeto de mudança da escola que está subjacente ao projeto da mediateca (1994, p. 103).

Canário apresenta o estudo referente à utilização e à representatividade do recurso mediateca na escola como forma de ilustrar como esse mesmo recurso pode ser gerido de maneiras distintas. Afirma que, assim como acontece com a maioria das situações inovadoras vividas nas organizações escolares, o desenvolvimento de recursos como a mediateca constitui um processo aberto a um número indefinido de práticas, etapas e significados diferentes, e isso se dá “com o reforço da criatividade das escolas, da sua capacidade para conduzir a inovação, com base na autoanálise, no planejamento e na avaliação do seu próprio processo inovador” (idem, p. 106).

Nesse sentido, adotamos a premissa de que uma sociologia da organização escolar deve concebê-la enquanto espaço potencial para a interação entre indivíduos forjados em diferentes contextos sociais e culturais que, por sua vez, transformam a escola em uma “organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura própria, um espaço de autonomia a construir e descobrir” (CANÁRIO, 1999, p. 166).

PARTE III

SOCIOLOGIA FIGURACIONAL

CAPÍTULO 4

Concepções Metodológicas

A parte empírica do nosso trabalho começa a ser apresentada no próximo capítulo. Sobre ela, procuramos descrever as distintas dinâmicas sociais desenvolvidas pelos indivíduos e organizações dos dois campos educacionais. Diante da oportunidade de realizar doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra, desenvolvemos um projeto de pesquisa que conciliasse a pesquisa no campo educacional dos dois países como forma de dar maior consistência a nossa argumentação científica.

Dadas às particularidades socioculturais dos campos educacionais pesquisados, tivemos a preocupação de evitar uma análise associada a um método comparativo pautado em oposição estrutural ou generalização, esquivando-nos de uma comparação que estabelecesse tipos hierárquicos e indicasse uma sociedade como mais avançada do que a outra em termos de políticas educacionais.

A pesquisa empírica que realizamos procurou, sobretudo, desenvolver uma interpretação compreensiva que iluminasse semelhanças e diferenças. Por interpretação compreensiva, Roberto Cardoso Oliveira (2006, p. 220) entende ser essa uma concepção metodológica que privilegia “a compreensão do sentido (*verstehen*) [...] e a experiência vivida (*erlebnis*) pelo pesquisador nos contextos socioculturais”.

Oliveira destaca que a interpretação compreensiva não se esgota apenas na experiência vivida pelo pesquisador junto aos atores e organizações do *fieldwork*. Para, além disso, essa forma de interpretação deve

levar em consideração o trabalho de pesquisadores que analisaram outras culturas e sociedades com seus respectivos e diferentes horizontes semânticos para fins de elucidá-los reciprocamente.

Oliveira observa que por comparação se entende “a operação pela qual se reúnem dois ou mais objetos em um mesmo ato de pensamento para separar as semelhanças ou diferenças” (Idem, p. 216). A partir dessa definição para o termo, contextualiza a discussão sobre o método comparativo dentro do campo acadêmico, destacando a influência negativa da ideologia colonial e eurocêntrica incorporada pela Antropologia em sua constituição como disciplina.

Nesse sentido, Oliveira vale-se do estudo de Oscar Lewis para destacar que, embora a comparação seja um aspecto genérico do pensamento humano, o que marca a presença dela na ciência é o papel que desempenha no estudo sistemático de similaridades e diferenças.

[As ciências naturais almejam] maior grau de controle pela utilização de métodos de correlação e de covariação. Isso não se segue, contudo, que tais estudos que usam quantificações e expressam covariação estatisticamente sejam os únicos estudos válidos, úteis ou científicos (...) comparações podem ter outros valores, dependendo da natureza dos dados e dos objetivos do estudo (idem, p. 206).

A partir das considerações de Lewis, Oliveira abre possibilidade para refletir sobre o exercício da comparação a partir de concepções de tradição naturalística e humanista da disciplina, sem que isso determine graus de maior ou menor cientificidade. Destaca o engodo deixado pelo método comparativo desenvolvido pelos antropólogos evolucionistas, mas ressalta que técnicas mais coerentes foram sendo desenvolvidas com o passar do tempo.

Oliveira ressalta que no livro *Carnavais, Malandros e Heróis* (1997), Roberto DaMatta lança mão da comparação para dar ênfase aos

princípios fundamentais utilizados pelos indivíduos para dramatizar e analisar o mundo social. Ressalta também que, no trabalho de DaMatta, não há a preocupação em se realizar uma comparação metódica ou sistemática, mas sim, em apresentar dados que permitam ao leitor sobrepujar análises fundadas no método estritamente estruturalista e identificar-se com uma comparação voltada à elucidação recíproca.

Com base nessas concepções, percebemos que, de forma semelhante, Brasil e Portugal representam sociedades que passaram por regimes autoritários e implementaram a política de gestão democrática da educação. Também de maneira semelhante, essa política passou por processos subsequentes nos dois campos educacionais, porém, os processos do caso brasileiro são diferentes dos processos que se sucederam no caso português, como também diferentes são as interpretações dos atores e práticas de gestão desenvolvidas em cada organização.

Quando contrastamos essas realidades notamos que enquanto a política de gestão democrática ainda é desenvolvida em muitos estados brasileiros, caso de Pernambuco, ela não é mais desenvolvida em Portugal. Contudo, de maneira contraditória, podemos encontrar escolas em Pernambuco que não desenvolvem práticas de gestão democrática, enquanto há escolas em Portugal que ainda desenvolvem práticas condizentes com essa política. Dessa maneira, investigar organizações do campo educacional de sociedades e países distintos apresentou-se como uma forma de robustecer a nossa argumentação científica.

Compreendemos que a cultura organizacional escolar constitui um tipo híbrido, capaz de sofrer influência externa do sistema educacional, agentes e comunidade escolar (GOMES, 1993). Dado o intrincado sistema de relações que se estabelece entre os diversos atores ligados à escola é preciso considerar o caráter de dinamicidade e sentido movente desenvolvido em cada cultura organizacional escolar.

Nesse sentido, primamos pela análise qualitativa dos dados, reconhecendo na etnografia um necessário método de investigação, pois, como nos indica Jean-Pierre Dupuis (2010, p. 247), a abordagem etnográfica constitui um “método que guia a observação e lembra a articulação necessária entre os contextos de interação social, as práticas dos

atores e as significações das ações para a compreensão dos comportamentos humanos e organizacionais”.

Sobre a abordagem etnográfica, Angelides (2000) nos orienta como a observação de *critical incidents* (incidentes críticos) se revela como uma estratégia diferenciada para a identificação daquilo que nem sempre está exposto na superfície, de forma visível, mas que influencia diretamente a composição da cultura organizacional. Citando Schein, ele lembra que os incidentes críticos representam

the deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organisation, that operate unconsciously, and that define in a basic ‘taken-for-granted’ fashion an organisation’s view of itself and its environment (ANGELIDES, 2000, p. 3)¹⁶.

Assim, episódios que ocorrem no dia a dia e, por terem-se tornado rotineiros, parecem insignificantes, passam a ter relevância aos olhos do pesquisador. Para ilustrar essa consideração, podemos usar o exemplo de conversas rápidas entre duplas ou pequenos grupos de profissionais das escolas que costumam acontecer nos intervalos e pausa para refeições. Essas conversas, dado seu caráter informal, podem acontecer nas portas das salas de aula, sala dos professores ou corredores da escola, e tendem a evidenciar um comportamento regular na cultura organizacional das escolas.

Classificamos esses momentos como *conversas-reuniões*, pois percebemos que, no cotidiano agitado e desgastante daqueles que trabalham nas organizações do campo educacional, não há muito tempo para que um planejamento das atividades pedagógicas seja feito de maneira mais organizada.

16 O nível mais profundo de assunções básicas e crenças que são compartilhadas por membros de uma organização, que operam inconscientemente, e a definem como uma forma básica, uma visão adquirida pela organização sobre si mesma e seu ambiente.

The vast majority of critical incidents [...] are not all dramatic or obvious: they are mostly straightforward accounts of very commonplace events that occur in routine professional practice which are critical in the rather different sense that they are indicative of underlying trends, motives and structures (idem, p. 7)¹⁷.

Essas percepções nos fazem compreender ainda mais por que, para a realização de uma sociologia das organizações, é preciso utilizar-se uma abordagem etnográfica. Inspirados no clássico trabalho de Löïc Wacquant, *De Corpo e Alma* (2002), procuramos realizar as anotações nos cadernos de campo depois que deixávamos as figurações escolares.

Lembramos que Wacquant teve o cuidado, mas também a necessidade, de descrever seu dia no campo assim que chegava em casa à noite. Como optou por comprovar a teoria de *habitus* do seu orientador Pierre Bourdieu por meio da observação participante, o mesmo viu que se tornava impossível registrar os dados no seu caderno de campo enquanto lutava boxe com seus informantes.

No nosso caso, tínhamos a dificuldade de dar conta e registrar a quantidade de informações que nos eram passadas sem que isso inibisse ou alterasse o comportamento dos atores, uma vez que o campo educacional pode se apresentar muito dinâmico, complexo e/ou fragmentado, bem como, em muitos casos, adverso a pesquisadores externos. Também por isso, as particulares experiências etnográficas desenvolvidas nos dois campos educacionais nos obrigaram a adequar as estratégias de investigação.

Nossa inserção no campo educacional pernambucano partiu do órgão estatal responsável pela educação, no caso, a Secretaria de Educação do Estado. Tivemos a preocupação de analisar as particularidades

17 A grande maioria dos incidentes críticos [...] não são todos dramáticos ou óbvios: são na sua maioria relatos simples de eventos muito comuns que ocorrem na prática profissional de rotina, mas são críticos de maneira diferente, no sentido de serem indicativos de tendências subjacentes, motivos e estruturas.

do funcionamento das organizações sociais desse campo, recorrendo à metodologia descendente (FOUCAULT, 2011): desmembramento analítico de como se dão as variadas formas de exercício de poder que emanam do poder macroestrutural e chegam até as suas extremidades em forma microfísicas.

A preocupação em identificar as ramificações microfísicas de exercício do poder que reverberam na sociedade a partir da macroestrutura é relevante para compreendermos as relações socioprofissionais que se estabelecem nas figurações, nosso campo de pesquisa. Essa epistemologia nos faz refletir acerca da estrutura social que torna o ser humano útil e dócil, mas que, ao mesmo tempo, necessita de agentes reprodutores dessa dominação. A análise microfísica das formas de poder não desconsidera a força da estrutura social de onde emana o controle sobre a sociedade, mas enfoca o desencadear desse poder por suas extensões detalhadas e sutis, seus braços de execução em formas locais sobre o controle de corpos, comportamentos e hábitos.

Isso nos faz refletir sobre a dinâmica utilizada pelos órgãos estatais responsáveis pela implementação de políticas públicas. Após nossa inserção na Secretaria de Educação, além de realizarmos observações e entrevistas, também coletamos documentos que seriam analisados posteriormente, e conseguimos a autorização para desenvolvermos nossa pesquisa nas escolas da rede estatal.

Em Pernambuco, a pesquisa se desenvolveu entre os meses de janeiro e junho. As duas escolas escolhidas para a realização da pesquisa levaram em conta os seguintes critérios: o fato de serem escolas públicas estatais, de mesmo nível de ensino ofertado, com tempo integral e que estavam sediadas no mesmo bairro. Esses critérios foram tomados como relevantes por entendermos que, embora façam parte de uma mesma estrutura educacional, cada escola constituirá sua própria cultura organizacional, apresentando-se como um universo particular quanto à gestão de seus recursos educativos (CANÁRIO, 2005).

Com base nessa consideração, é possível perceber que, mesmo depois de termos selecionado critérios que podiam dar às escolas características de funcionamento mais padronizadas ou ao menos seme-

lhantes, ainda assim cada uma das escolas pesquisadas mostrou uma dinâmica de funcionamento singular, o que também justificou compreendê-las como figurações, no sentido eliasiano.

A pesquisa desenvolvida em Portugal foi realizada em três unidades de ensino de um mesmo agrupamento escolar. Os critérios de escolha dessas escolas seguiram os mesmos aplicados em Pernambuco, ou seja, escolas públicas, que ofereciam o mesmo nível de ensino, funcionavam em tempo integral e localizavam-se em bairros geograficamente próximos. Ainda assim, percebemos que cada uma das escolas apresentou uma dinâmica de funcionamento singular.

No que diz respeito à nossa inserção no campo educacional português, a pesquisa não partiu do espaço macro de poder – no caso, o órgão estatal responsável pela educação local, denominado Direção Regional de Educação (DRE) –, mas de duas unidades escolares periféricas que compunham um agrupamento de escolas na cidade de Coimbra.

Só depois de termos contato e aprovação de nosso acesso a essas escolas é que conseguimos chegar à escola-sede do agrupamento. Tal adequação da estratégia de investigação se deu por conta da demorada espera por autorizações burocráticas para entrar no campo de pesquisa (cerca de três meses) frente ao tempo total (apenas nove meses) que tínhamos para realizar revisão de literatura, pesquisa de campo, análise de dados e outras atividades relacionadas ao doutorado sanduíche no exterior.

Nossa abordagem qualitativa também recorreu a entrevistas com os atores sociais que trabalhavam nas organizações dos dois campos educacionais. Considerando comunidades como “coletivos de pessoas que dividem certos interesses, sentimentos, comportamentos e objetos em virtude dos membros de um grupo social” (BRUNT, 2010, p. 80), definimos como comunidade a ser pesquisada em nosso trabalho o coletivo de profissionais inseridos no ambiente organizacional das escolas (diretores, professores, pedagogos, funcionários da administração e de serviços gerais).

Procuramos observar como esses atores, imprescindíveis à formação da cultura organizacional escolar, dinamizavam suas relações so-

ciopissionais nas organizações escolares e com a comunidade escolar por eles atendida. Realizamos entrevistas semiestruturadas (BAUER, 2002), sendo vinte e nove delas no campo educacional brasileiro e dezoito no campo educacional português. Tínhamos como objetivo identificar “as variadas versões que estão em jogo, já que grupos sociais diferentes constroem histórias diferentes e as maneiras como elas diferem são cruciais para se compreender a dinâmica plena dos acontecimentos” (idem, p. 103).

O uso dessa técnica de pesquisa estabelece um roteiro de assuntos a serem dialogados durante as entrevistas, mas não abre mão de considerar outras narrativas apresentadas pelos atores diferentes das que estavam definidas no roteiro. Além disso, a decisão de realizar entrevistas semiestruturadas também condiz com as concepções de pesquisa de dois de nossos referenciais teóricos.

Essa estratégia de produção dos dados se coaduna com a importância de reconhecer-se a sociogênese e psicogênese dos processos sociais (ELIAS, 1997) que envolvem os indivíduos e as organizações dos dois campos educacionais. Além disso, ela também possibilitou a identificação de pressupostos básicos presentes nas culturas organizacionais escolares, em específico, as que se encontram no nível das assunções básicas, nível mais profundo e muito influente (SCHEIN, 2004).

Apresentamos questões com a expectativa de identificar, dentre outras características, como se dá a participação dos atores sobre as decisões relacionadas às dimensões de uma gestão escolar (política, pedagógica, administrativa e financeira), como se deu a participação dos atores na construção dos projetos pedagógicos e de que forma constituiu-se e funciona o conselho escolar.

A pesquisa empírica também foi importante para percebermos até que ponto a dinâmica de funcionamento das organizações escolares era orientada pelos documentos estatais e projetos pedagógicos. Interessava-nos perceber se esses projetos se apresentavam como instrumentos que refletiam a implementação das políticas públicas nos dois campos educacionais em observância às características de cada cultura organizacional escolar.

Esses documentos passaram por uma análise de conteúdo, na qual objetivávamos perceber se havia congruência entre o que estava contido nos documentos dos órgãos responsáveis pela educação e as formas de (re)interpretação dos atores. Adotamos a estratégia metodológica de abertura e análise de conteúdo do texto a partir de conceitos-chaves, identificando o maior número de situações e remissões ao problema, buscando a regularidade que caracteriza o discurso em meio à dispersão (BURITY, 2006).

Com base no argumento de que a análise do discurso rejeita a noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir ou descrever o mundo (GILL, 2005), correlacionamos a análise de conteúdo desses documentos com as formas de apropriação e (re) interpretação dos atores expressas em seus discursos sobre as determinações e diretrizes propostas pelas políticas públicas e projetos pedagógicos.

No intuito de identificar as variáveis sociais que influenciam os indivíduos de cada campo educacional e como elas influenciam na composição da cultura organizacional de cada escola, recorreremos à aplicação de questionários. Em Pernambuco não tivemos acesso ao universo de profissionais, porém o número gira em torno de cem indivíduos e aplicamos cinquenta e oito questionários. Em Portugal, o universo de profissionais é de cento e sessenta e oito, dentre os quais conseguimos aplicar cinquenta e sete questionários. Procuramos nos valer das informações que os dados quantitativos podem apresentar no sentido de fortalecer nossa análise e argumentação.

Elaboramos um mapeamento das características que compõem cada cultura organizacional escolar, identificando como elas influenciam a dinâmica de funcionamento das escolas e de que maneira elas são reconhecidas e geridas pelos diretores. Para tanto, construímos os seguintes indicadores: 1) Perfil Socioprofissional dos Atores (PSPA); 2) Relações Socioprofissionais (RSP); 3) Relação entre Escola-Comunidade (REC); 4) Percepção de Participação na Gestão (PPG); 5) Percepção de Autonomia Profissional (PAP) e; 6) Influência da Estrutura Física (IEF).

A construção desses indicadores levou em conta os argumentos de Elias sobre a importância de se iluminar o caminho histórico-processual que envolve os indivíduos e as organizações e os argumentos de Schein, ao nos apresentar as características das culturas organizacionais expressas em termos de artefatos, valores e normas, e assunções básicas.

O primeiro indicador (PSPA) foi elaborado sob a influência da concepção sociológica de Elias. A partir deles, elaboramos uma descrição do perfil social dos atores das organizações escolares, no intuito de identificar como as características desse perfil influenciam a dinâmica de relações socioprofissionais.

Já o segundo indicador (RSP) é construído com base na observação de Schein de que o segundo nível da cultura organizacional é constituído pelos valores da organização e o terceiro nível por assunções básicas. Nesse sentido, procuramos identificar quais os valores difundidos nas organizações escolares quanto ao estabelecimento de relações socioprofissionais e compreender como esses valores são apropriados por cada ator a partir da influência de suas assunções básicas.

A elaboração do terceiro indicador (REC) recebe a influência conjunta das concepções de Schein e de Elias. Procuramos compreender como a relação entre os profissionais das escolas e os membros da comunidade escolar são dinamizadas, considerando que elas podem ser incentivadas através de normas e valores voltados à gestão democrática e expressas nos projetos pedagógicos, por exemplo, mas que, ao mesmo tempo, podem ser dinamizadas de maneira particular por cada cultura organizacional a depender dos processos sociohistóricos pelos quais os indivíduos e a organização escolar passaram.

O quarto e quinto indicadores (PPG e PAP) são elaborados com base nas concepções de Schein sobre as normas e valores da cultura organizacional (segundo nível) e assunções básicas (terceiro nível). Procuramos identificar como se dá a percepção dos profissionais sobre a participação deles na gestão, bem como, sobre a percepção de autonomia profissional. Identificadas essas percepções procuramos compreender como elas são apropriadas e influenciadas pelas assunções básicas de cada ator.

O sexto e último indicador de análise (IEF) foi elaborado com base no primeiro nível da cultura organizacional apresentado por Schein, o nível de artefatos. Procuramos compreender a influência que a estrutura física, principalmente, exerce sobre a organização escolar, influência essa, muitas vezes, negligenciada pelos atores das organizações.

Os dados produzidos com esses indicadores são analisados à luz da gestão simbólica dos recursos educativos (CANÁRIO, 2005), indicando como eles podem se apresentar como um diferencial para a gestão escolar em vista da implementação de políticas públicas.

CAPÍTULO 5

Figurações Escolares no Brasil

Analisar o campo educacional de Pernambuco é importante por ter sido esse estado um dos primeiros a implementar a política de Gestão Democrática da Educação no Brasil, ainda como reflexo da luta pela democracia e contra o regime militar. Por outro lado, os processos subsequentes instaurados nesse estado culminaram na implementação da atual política de Lista Tríplice para escolha do diretor escolar.

Depois de termos tido acesso à Secretaria de Educação do Estado e conseguido a permissão necessária para realizar pesquisa em escolas da rede, selecionamos como amostra de pesquisa 02 (duas) escolas localizadas na cidade do Recife. Além de encontrarem-se no mesmo bairro, essas escolas também estavam instaladas em um mesmo quarteirão.

Essa característica se mostrou relevante por percebermos que, mesmo possuindo características sociais tão semelhantes, essas escolas se diferenciavam em relação às peculiaridades das culturas organizacionais delas. Os critérios de seleção priorizavam escolas públicas, de administração estatal, que oferecessem o mesmo nível de ensino e atividades em tempo integral, características que tenderiam a torná-las semelhantes.

Para resguardar o anonimato dos atores pesquisados, denominaremos essas duas escolas como Figuração Alfa (FA) e Figuração Beta (FB). O termo figuração é utilizado com base em Elias. Para ele, figuração se apresenta como um instrumento conceitual mais adequado ao

entendimento da realidade social e como alternativa ao dilema da sociologia: “aqui o indivíduo, ali a sociedade” (ELIAS, 2006, p. 23).

Nas duas figurações pesquisadas, realizamos 29 (vinte e nove) entrevistas semiestruturadas (BAUER, 2002), cuja duração variou entre trinta minutos e uma hora. A partir delas, procuramos identificar “as variadas versões que estavam em jogo, já que grupos sociais diferentes constroem histórias diferentes, e as maneiras como elas diferem são cruciais para se compreender a dinâmica plena dos acontecimentos” (idem, p. 103).

No intuito de identificar as variáveis socioprofissionais que compõem o perfil dos atores envolvidos e sua influência na composição da cultura organizacional de cada figuração, aplicamos 58 (cinquenta e oito) questionários fechados, cujos dados foram interpretados a partir de análise estatística. As questões que compunham as entrevistas e questionários procuraram identificar, dentre outras características, como se dava a participação dos atores nas decisões relacionadas às dimensões de uma gestão escolar (política, pedagógica, administrativa e financeira), como fora a participação dos atores na construção dos projetos pedagógicos e de que forma havia sido constituído e funcionava o conselho escolar.

5.1 Gestão das Figurações: escolas e mundos distintos em um mesmo quarteirão

5.1.1 Figuração Alfa

Investigadores que realizam pesquisa de campo costumam conhecer as dificuldades encontradas no percurso para a produção de dados. Dentre outros desafios, destaca-se a dificuldade em tornar-se familiarizado com novos lugares, informações e informantes, mas, principalmente, em conseguir ser aceito pela comunidade. Na Figuração Alfa, por exemplo, houve forte resistência no início da observação, mas ela foi sendo gradativamente superada.

Em nosso primeiro contato com a gestora da figuração, percebemos o incômodo decorrente da presença de um investigador externo em seu ambiente de trabalho, tanto que ela preferiu agendar uma reunião conosco para o dia seguinte. No horário marcado, a gestora nos levou à coordenadora administrativa para que, após respondermos uma série de perguntas, conseguíssemos ser aceitos na figuração.

Depois de alguns dias da primeira visita, a Figuração Alfa passou a apresentar-se de maneira tão acolhedora, que nos suscitou a vontade de voltar a frequentá-la. Essa impressão ficou mais nítida quando, em uma das visitas, identificamos um grupo de ex-alunos que insistiram para entrar na figuração e reencontrarem colegas e ex-professores. Questionada se eram recorrentes episódios como aquele, a coordenadora respondeu afirmativamente, deixando transparecer um misto de orgulho, mas também de cansaço, já que tal prática era um trabalho a mais para ela.

Voltando a discorrer sobre o primeiro dia de visita, destacamos um dos trechos de fala da diretora. Apresentados os objetivos, a metodologia e o tema de nosso estudo, a gestora não só concordou com a realização da pesquisa como revelou que também tinha interesse em conhecer os seus resultados, chegando a afirmar: “Eu também quero saber onde estou errando” (Notas de Campo).

Nas visitas seguintes, mesmo que acompanhados da coordenadora, notávamos o estranhamento dos membros da figuração em relação à nossa presença. Como fomos levados a conhecer todas as salas de aula e laboratórios, tivemos acesso ao cotidiano escolar de maneira plena. Foi possível observar, por exemplo, que em todas as salas os alunos se encontravam muito agitados e havia muito barulho. Todavia, essa agitação não parecia preocupar os professores, nem mesmo a coordenadora que os visitava.

Parecia-nos mais um tipo de desordem organizada, na qual os alunos (jovens) liberavam as energias em atividades pedagógicas que envolviam criatividade, comunicação e liberdade ergonômica, do que algum tipo de desorganização pedagógica. Percebemos que muito dessa prática se dá pelo formato das salas. As cadeiras, mesmo que indivi-

duais, são dispostas umas ao lado das outras, formando um semicírculo diante do quadro e do professor.

Tal exemplo se enquadra naquilo que Canário (2005) apresenta sobre a inovação e gestão (simbólica) dos recursos educativos. Podemos observar que os recursos materiais representados pelas cadeiras foram dispostos de forma que os alunos pudessem observar não apenas o professor e o quadro como também os demais colegas e espaços da sala.

Nesse sentido, os recursos humanos também estão sendo geridos de forma simbólica, uma vez que a energia e agitação estão sendo utilizadas em prol de atividades de organização de grupos, criatividade e debate, exemplo de uma excitação organizada¹⁸. Esse e outros exemplos permeiam o dia a dia e a diferença de gestão dos recursos educativos entre as figurações do campo pernambucano, como poderemos conferir em seguida.

5.1.2 Figuração Beta

A nossa experiência junto à Figuração Beta foi caracterizada pela dificuldade em encontrar algum padrão de regularidade nas suas atividades e de seus integrantes, como a dificuldade em conseguir agendar horários de visitas, entrevistas e preenchimento de questionários. Esse cotidiano escolar fragmentado nos remeteu às considerações de Paro (2006) que dizem respeito a como essa fragmentação e desorganização dentro do espaço educacional prejudicam todas as atividades.

Desde que conseguimos a autorização para pesquisa de campo junto à Secretaria de Educação, passamos a tentar contato com as figurações por meio de telefone, porém, no caso da Figuração Beta, o telefone apenas chamava ou dava sinal de ocupado. Insistimos por uma tarde inteira, sendo atendidos apenas às 17h. A funcionária que falou conosco sugeriu que ligássemos até às 8h da manhã do dia seguinte,

18 Elias e Dunning (1985) classificam a busca por essa forma de excitação como alternativa que permita aos indivíduos o alcance de suas necessidades de forma prazerosa frente a sociedades cada vez mais regulamentadas por normas, regras e valores, sem que, por isso, se promova violência e desordem.

pois seria provável não encontrar a diretora depois desse horário, já que era comum ela ter reuniões na GRE (Gerência Regional de Educação).

Essa informação, além de nos deixar surpresos com a naturalização da constante ausência da diretora, tornou-se prática corriqueira e era justificativa dada para aqueles que procuravam por ela. Diante de tanta espera e falta de informações mais precisas, resolvemos visitar a escola pessoalmente, sem agendamento.

Com a visita, comprovamos o que já havíamos suposto: o cotidiano de atividades da Figuração Beta era demasiado fragmentado e pouco acolhedor. Para darmos uma ideia disso, destacamos que, durante toda a nossa pesquisa, nunca nos foi ofertado um copo com água sequer, o que nos permite supor que esse ambiente pouco acolhedor também se estende a todos que convivem com ele.

Além de nunca termos recebido um copo com água, também nunca conseguimos um local no qual pudéssemos sentar e fazer nossas anotações no caderno de campo. Todas as entrevistas ocorreram de improviso nos corredores. No dia em que entrevistamos o vigilante, por exemplo, sentamos em um banco quebrado ao lado dele. Desse local, pudemos observar que todos os visitantes (pais, geralmente) que se aproximavam do portão ouviam um grito que partia do vigilante: “quer falar com quem?” (Notas de Campo).

Diante dessa realidade, consideramos que um lugar mais adequado para realizar as anotações e organizar nosso material de pesquisa poderia ser a sala de leitura ou biblioteca, porém várias foram as vezes nas quais encontramos esse espaço fechado. O discurso que passou a predominar na Figuração Beta foi o de que, em nome da segurança, fazia-se necessário trancar todas as salas e a própria escola.

Outro discurso que se apresentou predominante, mesmo que também contraditório, foi o de que a escola é boa porque a diretora é rígida. Com base nas informações coletadas, percebemos que a propagação desse discurso, em muito, se dá pelo tempo de trabalho da diretora naquela figuração – cerca de 20 anos. Dessa maneira, apesar de ausente, ela continua a desfrutar de uma boa avaliação por parte da equipe.

Como já trabalha ali há muito tempo, a diretora certamente conseguiu forjar uma cultura organizacional em que impera o controle e a rigidez. Dessa maneira, ela passou a contar com a aprovação da comunidade escolar que a elegeu como diretora e possibilitou-lhe identificar as principais características da escola em prol da centralização da sua gestão, e não no sentido de corrigi-las ou potencializá-las.

Na primeira visita à figuração, a diretora fez questão de apresentar todos os espaços internos. Enquanto caminhávamos, pudemos perceber que ela conseguia se impor por meio de olhares e palavras ameaçadoras dirigidas aos alunos que eram surpreendidos “matando” aula pelos corredores. Diante desse clima de medo e repressão, as grades de ferro que se encontram desde a entrada da figuração (são três em sequência) fazem mais sentido, assim como as que se encontram em espaços que deveriam ter o acesso facilitado, a exemplo da sala de leitura e biblioteca.

Muito mais do que uma diretora, que poderia ser vista pelo seu caráter profissional e pedagógico, a da Figuração Beta se coloca como uma delegada ou general que impõe o medo e o autoritarismo, e não o respeito e a autoridade que o seu cargo demanda. Essa interpretação pode ser comprovada pela frequente ida de alunos à sala das coordenações, seja porque tinham sido retirados das salas pelos professores, seja porque se queixavam de dores e mal-estar.

Antes de chegarem à sala das coordenações, era comum que os alunos se demorassem no portão de entrada da figuração a olharem para a rua no afã de poderem sair daquele espaço pouco acolhedor. Aos que demoravam pouco mais naquele anseio por liberdade eram destinados gritos que partiam de vários lugares da figuração e de vários funcionários. Esses gritos basicamente repetiam: “Vamos para sala, meninos!” (Notas de Campo).

Em comparação com a Figuração Alfa, nunca vimos alunos contemplando o mundo do lado de fora dos portões escolares. De maneira contrária, por várias vezes, notamos os coordenadores limitando a entrada de ex-alunos que queriam voltar a conviver com aquele ambiente. Essas diferenças indicam a existência de particularidades que serão

destacadas a partir dos seguintes indicadores: 1) Perfil Socioprofissional dos Atores; 2) Relações Socioprofissionais; 3) Relação entre Escola-Comunidade; 4) Percepção de Participação na Gestão; 5) Percepção de Autonomia Profissional e; 6) Influência da Estrutura Física.

A construção desses indicadores levou em conta não apenas os argumentos de Elias sobre a importância de se iluminar o caminho histórico-processual que envolve os indivíduos e as organizações como também os de Schein, para quem as características das culturas organizacionais são expressas em termos de artefatos, valores e normas, e assunções básicas.

5.2 Perfil Socioprofissional dos Atores

Elaboramos esse primeiro indicador fundamentados na concepção sociológica de Elias. A partir deles, traçamos uma descrição do perfil social dos atores das organizações escolares a fim de identificarmos como as características dele influenciam a dinâmica de relações socioprofissionais. Para melhor visualizarmos esses dados, observemos as tabelas registradas a seguir.

TABELA 1
Frequência de Gênero na Figuração Alfa

	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Feminino	56,3	56,3
Masculino	43,7	100,0
<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Conforme os dados da Tabela 1, a Figuração Alfa apresenta, em seu quadro de recursos humanos, um número de mulheres maior do que o de homens. A predominância de mulheres se apresenta ainda mais forte na Figuração Beta, conforme indica a tabela a seguir.

TABELA 2

Frequência de Gênero na Figuração Beta

	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Feminino	84,6	84,6
Masculino	15,4	100,0
<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

A diferença entre homens e mulheres na composição do quadro de recursos humanos da Figuração Beta é bem mais destacada. A maioria é composta por mulheres e os atores do sexo masculino correspondem a apenas 15,4% do total.

TABELA 3

Relação entre Faixa Etária e Escolaridade da Figuração Alfa

		Faixa Etária				<i>Total</i>
		25 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	
Escolaridade	Pós-graduação	0 0,0%	0 0,0%	7 21,9%	2 6,2%	9 28,1%
	Superior	2 6,2%	8 25%	9 28,1%	4 12,6%	23 71,9%
<i>Total</i>		2 6,2%	8 25%	16 50%	6 18,8%	32 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Como vimos na Tabela 3, a maioria dos profissionais da Figuração Alfa possui o nível de ensino superior e situa-se, predominantemente, na faixa etária entre 41 e 60 nos. Eles correspondem a 71,9% do total. Os demais profissionais que informaram possuir algum tipo de curso de pós-graduação correspondem a 28,1% do total e os com idade até 40 anos correspondem a 31,2%.

TABELA 4

Relação entre Faixa Etária e Escolaridade da Figuração Beta

		Faixa Etária			Total
		31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	
Escolaridade	Pós- graduação	0 0,0%	0 0,0%	1 3,8%	1 3,8%
	Superior	2 7,7%	7 26,9%	16 61,5%	25 96,2%
Total		2 7,7%	7 26,9%	17 65,4%	26 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

A partir da Tabela 4, podemos observar que apenas 3,8% dos profissionais são pós-graduados, enquanto aqueles que apenas possuem o nível superior correspondem a 96,2% do total. Quanto à faixa-etária dos profissionais da Figuração Beta, 92,3% se encontram entre os 41 e 60 anos de idade, e os que têm até 40 anos correspondem apenas a 7,7% do total.

Se considerarmos as características das duas figurações, teremos um perfil socioprofissional predominantemente formado por indivíduos do sexo feminino, com nível superior de ensino e com idades que vão dos 41 aos 60 anos.

Notamos, porém, que na Figuração Alfa há uma proporção maior de pós-graduados e de profissionais com idade entre 20 e 40 anos do que na Figuração Beta. São 28,1% de pós-graduados na FA e apenas 3,8% na FB, e 31,2% de indivíduos com idade até os 40 anos na FA e apenas 7,7% na FB.

Essas características certamente influenciam a constituição de um ambiente mais dinâmico, proativo e democrático com o qual nos deparamos na Figuração Alfa que, por sua vez, em muito se diferencia do caráter fragmentário, pouco acolhedor e não democrático da Figuração Beta.

Consideramos que o perfil socioprofissional mais padronizado da Figuração Beta, caracterizado por indivíduos que não deram conti-

nuidade a sua formação acadêmica e nasceram durante ou logo após um regime autoritário, limita a possibilidade de ações dos seus atores e facilita o estabelecimento de uma gestão mais centralizadora por parte da diretora escolar.

5.3 Relações Socioprofissionais

Construímos o segundo indicador com base na observação de Schein, para quem o segundo nível da cultura organizacional é constituído pelas normas e valores da organização, e o terceiro nível, por assunções básicas. Nesse sentido, procuramos identificar quais os valores difundidos nas organizações escolares quanto ao estabelecimento de relações socioprofissionais e compreender como esses valores são apropriados por cada ator a partir da influência de suas assunções básicas.

Analisando a composição das culturas organizacionais e o reflexo delas nas atividades cotidianas das figurações, lembramos que, durante o semestre letivo no qual realizamos nossa pesquisa, foi deflagrada uma greve pelos professores. Depois da realização de uma assembleia geral, os professores da rede estadual declararam estado de greve.

Não podemos negar a preocupação que tivemos com a possibilidade de a greve alterar as atividades escolares e, conseqüentemente, a nossa pesquisa de campo¹⁹. Contudo, sabíamos que a declaração de uma greve não necessariamente impede que os profissionais exerçam suas atividades e, por isso, decidimos observar como esse processo se desenvolveria em cada figuração analisada. Será que o mote da greve repercutiria mais na Figuração Beta dado o seu ambiente de trabalho menos acolhedor?

Ao visitarmos a Figuração Alfa dois dias depois da declaração da greve, percebemos que em nada o seu cotidiano de atividades parecia ter sido alterado. Nosso roteiro de visita, desde a recepção na portaria à

19 Sobre imprevistos e adequações metodológicas, vale conferir a obra *A Interpretação das Culturas*, de Clifford Geertz (1989), em especial, quando o autor explica como uma ação policial na briga de galos que o mesmo etnografava terminou por se apresentar como um divisor de águas na sua pesquisa de campo.

sala das coordenações e espaços comuns da figuração, em nada foi afetado. Ao questionarmos a coordenadora se a figuração havia sido avisada do estado de greve, ela nos respondeu com ar de despreocupação: “Sou-bemos, mas os professores daqui nunca param não!” (Notas de Campo).

Assim, pudemos perceber que os valores (segundo nível da cultura organizacional) que predominam na Figuração Alfa indicam um ambiente de trabalho constituído por relações socioprofissionais que privilegiam a continuação das atividades, mesmo após uma greve.

Por outro lado, quando nos dirigimos nesse mesmo dia à Figuração Beta, notamos que não havia atividades e, diferentemente de todas as outras visitas que havíamos realizado até então, dessa vez, o silêncio e a calma imperavam. Como não encontramos qualquer professor, coordenador ou diretora, bem como não fomos autorizados a entrar pelo segurança na recepção, perguntamos a ele o que havia acontecido. Ele respondeu que, desde o início daquela mesma semana, não havia aulas.

Essa experiência nos fez perceber como os valores (segundo nível) que influenciam as relações socioprofissionais da Figuração Beta fizeram a sua adesão à greve ser imediata. Entendemos que essa iniciativa não se dera apenas porque a principal pauta da greve tratava de reajuste salarial e melhores condições de trabalho, mas porque com ela os profissionais puderam encontrar uma forma de afastarem-se e descansarem daquele ambiente pouco acolhedor.

Ressaltamos que um dos critérios de escolha das escolas priorizava o fato de que elas oferecessem ensino em tempo integral. Destacamos esse critério por sabermos que os professores dessas escolas recebem remuneração salarial semelhante e não precisam deslocar-se diariamente para outras escolas para cumprir carga horária. Todavia, a reivindicação relativa à melhoria das condições de trabalho deu mais fundamento à adesão à greve na Figuração Beta do que na Figuração Alfa.

Outro aspecto que evidencia as diferenças nas formas como se dão as relações socioprofissionais nas duas figurações diz respeito a conhecer os colegas com quem se trabalha. Para melhor ilustrar essa afirmação, trazemos outra experiência da pesquisa de campo: enquanto

a coordenadora da Figuração Alfa nos apresentava um mural com os valores e filosofia que regem a figuração, um funcionário de serviços gerais aproximou-se e parou ao nosso lado. Surpresos com a atitude, perguntamos se ele queria passar, já que estávamos nos preparando para tirar uma foto do mural e podíamos estar impedindo a passagem dele. De imediato, a coordenadora disse que não nos preocupássemos e, dirigindo-se ao funcionário chamando-o pelo nome, tranquilizou-nos e disse que ele estava aproveitando para “aprontar mais uma” (Notas de Campo). Perto da nossa despedida, esse mesmo funcionário entrou na sala das coordenações às pressas, falando alto que queria se aliviar do calor.

A partir dessa experiência, observamos que, na Figuração Alfa, os gestores apresentam assunções básicas (terceiro nível) que os fazem tratar os funcionários de maneira mais igualitária e horizontal. Isso se percebe no fato de os funcionários de qualquer setor serem conhecidos pelo nome, assim como são conhecidas suas características comportamentais. Eles se sentem à vontade não só para se reportarem diretamente aos seus gestores como também brincar com eles e utilizarem suas salas para outros fins que não se limitam apenas à obrigação de limpá-la.

Por outro lado, percebemos que as lideranças da Figuração Beta apresentam assunções básicas que não se caracterizam pelo entendimento de tratarem-se todos os funcionários da organização de maneira igualitária. Em uma visita acompanhada pela coordenadora pedagógica, observamos que ela se referia a um dos funcionários utilizando a expressão “moço”.

A coordenadora aproveitou o *tour* que fazia conosco pela figuração para se aproximar do refeitório e coletar informações sobre um incidente que envolvia alunos e quebra de pratos, fato que já havia ocorrido há mais de uma semana. Ainda no transcorrer dessa visita, a coordenadora referiu-se a outra funcionária dos serviços gerais, fazendo uso da expressão “moça” e perguntando se ela havia flagrado alguma aluna “matando” aula no banheiro.

Interessados em melhor conhecer essa característica das relações socioprofissionais que compõem a Figuração Alfa, procuramos

agendar uma entrevista com o funcionário mencionado. Depois de uma conversa inicial na qual ele enfatizou sua satisfação em trabalhar naquela figuração em comparação com outras escolas nas quais já havia trabalhado, perguntamos-lhe, então, o que ele via de diferente na FA e ele assim se colocou:

Olha, gentileza gera gentileza! Tem dia que, realmente, a gente tem problemas e, sabe, é melhor nem sair de casa, mas a gente não pode explodir e descontar nos outros assim. Quando eu cheguei aqui, ainda não era essa diretora. Aí, eu observei assim uma mudança muito grande depois que ela chegou. Assim... as pessoas ficaram mais participando das coisas. Ela assim... também tem uma visão muito ampla das coisas, assim, tanto faz ela tratar – como posso dizer? – Um aluno assim, como faz ela tratar qualquer um da gente assim. É tudo igual! (Funcionário, Entrevista).

A partir da fala desse ator, é possível confirmar o indicativo de que as normas e valores difundidos na cultura organizacional da Figuração Alfa procuram difundir a composição de relações socioprofissionais mais acolhedoras e horizontais e que essas relações são respaldadas pelas assunções básicas dos indivíduos que fazem parte da organização escolar.

Ainda sobre as diferenças entre as figurações quanto ao segundo e terceiro nível de suas culturas organizacionais, apresentamos outros indicativos. Muitas de nossas visitas ao campo coincidiram com a proximidade de dias de feriado. Porém, mesmo sendo a véspera de um deles, fomos à Figuração Alfa porque havíamos agendado com sua diretora. Lá chegando, fomos informados pela segurança de que ela não estava e, ao sugerirmos voltar no dia seguinte ao feriado, fomos informados de que o dia seria imprensado.

Observando a quantidade de feriados que coincidiram com a nossa pesquisa de campo, fomos levados a refletir sobre como a própria celebração de tantas datas fragmentam o cotidiano das escolas, porém percebemos que isso ocorre de maneira mais acentuada nas figurações que já possuem um dia a dia fragmentado (PARO, 2006). Acrescente-se que o feriado em questão, quase sempre, é transferido pelo governo estatal para que ele coincida com as festas juninas, mas, ainda assim, essa data não foi transferida, dado que as atividades na Figuração Alfa foram paralisadas.

Todavia, o que mais nos chamou atenção nesse episódio foi perceber que, por ter um planejamento de atividades bem elaborado e um cotidiano de relações socioprofissionais acolhedor e dinâmico, a Figuração Alfa se permitiu imprimir o dia de aula junto ao feriado sem se preocupar se isso afetaria o cumprimento do seu calendário de atividades.

Registrar esse episódio se tornou ainda mais relevante por termos observado que nessa mesma data de trabalho facultativo as atividades da Figuração Beta continuaram normais. Surpresos com o acontecimento, conversamos com um dos professores e fomos informados de que essa medida foi adotada para compensar o período sem aulas da greve anterior.

Os valores que caracterizam o cotidiano fragmentado com o qual convive a Figuração Beta indicam mais uma vez que os seus membros veem em qualquer imprevisto no calendário acadêmico um motivo para não ir à figuração. Por sua vez, enquanto a Figuração Alfa decide imprimir uma data de feriado prolongado, a Figuração Beta não faz o mesmo exatamente por ter que compensar dias de paralisação anteriores.

Essa fragmentação e desinteresse dos membros da Figuração Beta expressos nos valores da organização também podem ser percebidos na Sala dos Professores. No dia em que tivemos acesso a essa sala pela primeira vez, não houve qualquer manifestação de acolhimento em relação à nossa presença. A forma apressada e as breves palavras utilizadas pela diretora parecem ter reforçado essa recepção: “Pessoal, esse é

Jamerson. Ele vai ficar passando por aqui para fazer pesquisa que nem aquela menina” (Notas de Campo).

Apesar da pouca receptividade, cumprimentamos os professores com a expressão “boa tarde”. Depois desses rápidos instantes de apresentação, todos os professores presentes na sala baixaram a cabeça e voltaram a atenção ao que faziam: corrigir provas, usar o computador, conversar, trocar ou vender peças de roupa e outros produtos.

Em comparação à Figuração Alfa, a apresentação à sala dos professores também não passou de mera formalidade, pois lembramos que também não houve acolhimento por parte dos profissionais presentes. O clima se apresentou tão pouco receptivo que, por termos tido a sensação de que não havíamos sido percebidos, resolvemos desejar bom dia em voz alta. Todos eles nos olharam e cumprimentaram rapidamente, voltando a atenção aos trabalhos que realizavam em seus computadores, cadernos e pastas.

Percebemos, a partir dessa passagem, que nem tudo são diferenças entre as duas figurações, pois os valores atribuídos pelas duas quanto ao uso da sala dos professores são bem parecidos. A impressão que tivemos ao conhecer as salas dos professores era a de que, quando se abre a porta daquele espaço, todos os professores temem ser demandados por algo. Nas duas figurações, os professores pareciam usar a sala destinada a eles como um refúgio frente às diversas atividades que o trabalho docente demanda.

Dentro da sala dos professores, a dinâmica do cotidiano escolar apresenta-se fragmentado, mesmo na Figuração Alfa. A integração e interdisciplinaridade não parecem ser iniciativas comuns. Mesmo quando conseguimos identificar professores interagindo uns com os outros, percebemos que a interação não necessariamente estava voltada à discussão de atividades pedagógicas e interdisciplinares.

Nas salas dos professores das duas figurações, notamos que não há uma cultura organizacional voltada ao compartilhamento de atividades do profissional de educação, todavia, na Figuração Beta, esse processo é mais evidente. Nela, não identificamos uma lógica de funcionamento coletivo, pois, na sala dos professores dessa figuração, impera

uma prática profissional na qual cada membro procura fazer o seu trabalho sem desenvolver um espírito de grupo a partir do qual se promovia a eficiência da organização como um todo.

De fato, as relações socioprofissionais na Figuração Beta não se mostram como das melhores. Falta integração e sobra desorganização. O discurso que nos foi apresentado pela maioria dos profissionais procurava nos convencer de que aquela era uma boa escola. No entanto, esses depoimentos nos intrigavam desde o início de nossa pesquisa, pois era nítido que eles não condiziam com a realidade por nós presenciada.

Com o avançar do tempo de pesquisa, percebemos que, frente à realidade precária comum à maioria das escolas públicas, trabalhar em uma escola de tempo integral e propagandeada pelo Estado como escola de referência, era quase um privilégio para muitos dos profissionais da Figuração Beta. Vale ressaltar que o título de escola de referência dado a algumas escolas da rede estatal, na verdade, indica apenas uma estratégia governamental para dar ênfase e publicidade a algumas escolas, não implicando necessariamente maior qualidade do serviço oferecido.

Apesar das características e problemas apresentados, muitos dos membros da Figuração Beta sabem da existência de realidades piores do que aquela, pois muitos já as vivenciaram ao trabalharem em outras escolas. Porém, nessa figuração, o professor não precisa trabalhar em outra escola e recebe gratificação. Dessa maneira, o conformismo se sobrepõe à proatividade dos profissionais, já que o receio de não ser bem-visto pela diretora e, por consequência, ser transferido é muito maior.

Lembramos que a maioria dos profissionais da Figuração Beta foram forjados em um contexto social ainda fortemente influenciado pelo regime autoritário e, conseqüentemente, acostumaram-se a não dialogar sobre seus interesses e insatisfações, temendo sofrerem represálias por conta de suas opiniões e críticas.

Esses dados não só indicam as assunções básicas presentes na cultura organizacional da Figuração Beta como também nos remetem aos conceitos de psicogênese e sociogênese apresentados pelo Norbert Elias (1997), ou seja, à interdependência estabelecida entre indivíduos e organizações em seus processos sociais e históricos, conforme explicamos no segundo capítulo.

Na Figuração Beta, inclusive, o pouco acolhimento que caracteriza os valores das relações socioprofissionais também se estende aos alunos. Enquanto esperávamos abrirem a sala de leitura, ficamos sentados em um banco, observando o horário de intervalo dos alunos. Notando a nossa presença, muitos deles passaram a conversar em grupos, ao mesmo tempo em que também nos observavam. Para nossa surpresa, em determinado instante, três rapazes chegaram mais perto e um deles chutou a parede de uma sala.

Pareceu-nos que aquilo simbolizava uma forma de delimitação do território por parte dos alunos da figuração, pois éramos novos e diferentes naquele contexto. Enquanto alguns deles riam, muitos outros nem repararam, tampouco qualquer professor ou funcionário, já que naquele momento, como em vários outros, estávamos sem qualquer companhia.

Depois de deixar o local por receio de maiores problemas, lembramos que outro episódio semelhante já havia acontecido. Dessa outra vez, a observação se dava na quadra da figuração, na hora do almoço. Enquanto alguns alunos mais velhos trocavam passes de basquete, outros se provocavam nas arquibancadas. Em um momento inesperado, a bola de basquete foi arremessada com muita força e por pouco não nos atingiu. Assim como no primeiro incidente, percebemos que estávamos sendo ameaçados e, como não estávamos acompanhados de qualquer funcionário, também preferimos deixar o local.

De toda forma, apesar de o ambiente fragmentado e pouco acolhedor que caracteriza o cotidiano de atividades influenciar as relações socioprofissionais da Figuração Beta, a diretora continua a desfrutar de uma boa avaliação. Interessados em obter mais informações a esse respeito, perguntamos aos profissionais se eles se sentiam tratados de forma igualitária, ou seja, de forma horizontal e respeitosa por parte da diretora.

TABELA 5

Frequência com a qual os funcionários são tratados com igualdade pelo diretor na Figuração Beta

	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Nenhuma	7,7	7,7
Raramente	23,1	30,8
Frequentemente	30,8	61,5
Sempre	38,5	100,0
<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Os dados da Tabela 5 indicam que 69% dos profissionais consideram que frequentemente ou sempre são tratados de maneira igualitária pela diretora. Chama atenção, porém, o fato de, mesmo sendo minoria, 31% dos respondentes entenderem que esse tratamento igualitário acontece raramente ou com nenhuma frequência.

Apesar de a diretora usufruir de avaliação positiva pela maioria, sua constante ausência na figuração, assim como o não desenvolvimento de estratégias que venham a aprimorar sua gestão e dirimir possíveis conflitos socioprofissionais, possibilitarão o aumento no número de profissionais insatisfeitos com a sua gestão.

TABELA 6

Frequência com a qual os funcionários são tratados com igualdade pelo diretor na Figuração Alfa

	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Nenhuma	6,3	6,3
Frequentemente	53,1	59,4
Sempre	40,6	100,0
<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Interessados em entender como essa variável se desenvolve na Figuração Alfa, fizemos a mesma pergunta aos seus integrantes. A Tabela 6 nos indica que 93% dos profissionais se dizem tratados com igualdade pela diretora, desde que esse fundamento se faz sempre ou frequentemente. Vale destacar que nenhum respondente afirmou que a frequência com a qual isso ocorria se dava raramente e apenas 6,3% indicaram que nunca ocorre.

Essa última observação é importante porque, embora a Figuração Alfa tenha se apresentado como figuração gerida de maneira mais democrática, há membros que não entendem o processo dessa maneira, seja porque não se sentem contemplados, seja porque desenvolvem alguma estratégia que possa deslegitimar a gestão.

Essa constatação ficou mais evidente a partir da análise das anotações do caderno de campo relativas ao dia no qual entregamos cópias dos questionários na sala dos professores. Dentre os professores reunidos na sala, um deles decidiu ler algumas das questões em voz alta. Ao se deparar com a questão em destaque, ele se expressou por meio de uma gargalhada com tom de deboche. Ao nos aproximarmos dele e perguntamos por que ele havia reagido daquela maneira, ele afirmou que aquela forma de tratamento por parte da diretora não existia.

5.4 Relação Escola-Comunidade

A elaboração do terceiro indicador recebeu a influência conjunta das concepções de Schein e de Elias. Procuramos compreender como a relação entre os profissionais das escolas e os membros da comunidade escolar é dinamizada, considerando que ela pode ser incentivada por meio de normas e valores voltados à gestão democrática e expressos nos projetos pedagógicos mas que, ao mesmo tempo, pode ser dinamizada de maneira particular por cada cultura.

Já vimos que um dos princípios de uma gestão democrática da educação é promover a participação contínua dos profissionais e membros da comunidade escolar. Nesse sentido, analisaremos dados que nos ajudarão a entender como a relação entre escola e comunidade é dina-

mizada pelos profissionais das duas figurações. De início, questionamos se as decisões acordadas nas reuniões do Conselho Escolar eram colocadas em prática.

TABELA 7
Com qual frequência as decisões do Conselho Escolar são colocadas em prática?
Fig. Alfa

		<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Frequentemente	62,5	62,5
	Sempre	37,5	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Todos os profissionais da Figuração Alfa afirmam que as decisões tomadas nas reuniões do Conselho Escolar são colocadas em prática frequentemente ou sempre. Contribui para essa avaliação unânime não só a disposição da gestora da figuração em praticar uma gestão democrática como também o conteúdo do projeto pedagógico da figuração (normas e valores).

Apresentaremos a análise desse conteúdo no sétimo capítulo, contudo cabe adiantar que nele podem ser encontrados itens que fazem referência à importância do conselho escolar como princípio para o desenvolvimento de uma gestão democrática da educação. Além disso, na entrevista que realizamos com a gestora da figuração, ela nos narrou um pouco dos acontecimentos que anteciparam a chegada dela à figuração.

Quando eu comecei a trabalhar aqui em Recife, eu trabalhei com escola, ensino infantil, jardim 2, na verdade. Em seguida passei a trabalhar com alfabetização lá na Encruzilhada. Aí, eu comecei a ver o comportamento da criança, do indivíduo, de como eles trabalhavam com os códigos. Aí, eu

queria mais desafios! Aí foi quando entrei no Estado, no ensino fundamental. Aí, trabalhei com crianças com deficiência mental. Depois peguei ensino fundamental e depois fui pro ensino médio. Então peguei assim, sustentação, musculatura pra chegar à função que cheguei. Aí, essa coisa de sempre estar pensando no outro, de estar junto dos professores, dos funcionários, das pessoas, eu fui aprimorando desde sempre porque já era uma coisa minha, mas depois eu fiz um curso de pós-graduação em gestão lá em Curitiba (Diretora, Entrevista).

Do processo histórico-social narrado por ela, destacamos não só o fato de ela ter realizado cursos voltados a práticas de gestão democrática como também de se identificar com essa concepção de gestão.

TABELA 8
Com qual frequência as decisões do Conselho Escolar são colocadas em prática?
Fig. Beta

		<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Nenhuma	11,5	11,5
	Raramente	7,7	19,2
	Frequentemente	53,8	73,1
	Sempre	26,9	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Embora os dados da Figuração Beta indiquem que a maioria dos entrevistados acredita que frequentemente ou sempre as decisões do Conselho Escolar são colocadas em prática, podemos observar que, diferentemente da figuração anterior, cerca de 20% dos entrevistados

da Figuração Beta afirmam que essas decisões nunca ou raramente são colocadas em prática.

Vale lembrar que essa figuração tem poucos profissionais com pós-graduação, sendo esse também o caso da diretora. Em um dos poucos momentos em que a encontramos na figuração, ela nos relatou que não havia feito cursos na área de gestão, inclusive, aqueles oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Confusos com a informação, perguntamos se o curso não era obrigatório a todos os diretores eleitos, mas ela nos lembrou que a eleição dela havia ocorrido há 17 anos. Além desse processo histórico-social que envolve a diretora da Figuração Beta, destacamos que a análise de conteúdo do projeto pedagógico (segundo nível) nos indica não haver qualquer referência à importância que deve ter o conselho escolar em uma gestão democrática, conforme poderemos conferir no capítulo sete.

Com base em nossas observações, percebemos que, na Figuração Alfa, não é difícil encontrarmos os professores conversando ou descansando nas áreas comuns. Eles não parecem incomodados ou intimidados com a presença dos alunos, tampouco com outros funcionários, sendo comum perceber momentos de diversão entre eles.

Já na Figuração Beta, os professores parecem refugiados dentro daquele espaço climatizado e de portas fechadas, conhecido como sala dos professores. Como já ressaltamos, assim que terminam suas aulas e a sirene toca, os professores que não têm aulas na sequência se apressam e isolam-se na sala dos professores, evitando qualquer interação com os alunos e outros funcionários.

Obviamente que não negligenciamos a importância do momento de repouso e preparação das atividades de que necessita qualquer professor, contudo alertamos para o fato de que os valores que caracterizam o entendimento sobre quais devem ser as responsabilidades dos professores, aliada ao ambiente pouco acolhedor da Figuração Beta, terminam por limitar o desenvolvimento de estratégias que aprimorem as relações entre escola e comunidade.

Como exemplo de estratégia de gestão que pode ser desenvolvida em prol do aperfeiçoamento dessa relação, destacamos uma que foi implementada na Figuração Alfa. Em uma das visitas ao campo, tiramos algumas fotos de alunos em atividades lúdicas que se encontravam à mostra logo na entrada da figuração e eram expostas em um mural que inclui os valores e filosofia da escola.

Questionada sobre seu significado, a gestora explicou que aquela era a forma de lembrar que a cultura da escola foi acordada no Conselho Escolar e destacou que ela é aplicada nos três primeiros dias de aula, quando é feito um trabalho específico de socialização com os alunos. Segundo ela, isso se dá porque os alunos dos primeiros anos costumam ser os que causam mais problemas na figuração, mas que, a partir do desenvolvimento dessa estratégia, eles passam a acostumar-se com os valores da cultura da escola e não o contrário.

Os alunos não querem se acostumar com o ambiente daqui, com o tempo integral, com o trabalho de jogos. E agora não querem mais ouvir a vontade dos pais. Então, a gente faz esse trabalho para evitar que eles tragam os vícios de outras escolas. Nós adotamos a lógica transdisciplinar para que os alunos tenham autonomia e saibam resolver conflitos. Todas as turmas de 1º ano são recebidas por monitores do 2º ano. Assim, eles são responsáveis não só por eles mesmos, mas também pelos outros (Entrevista, Diretora).

Além dessa estratégia, a gestora ilustrou outra definida em reunião do conselho. A adoção de salas temáticas havia sido implementada naquele mesmo ano (quando realizamos a pesquisa) e essa estratégia foi introduzida porque o número de alunos e de turmas havia aumentado, mas não o número de sala. Segundo seu relato, apesar do receio da equipe pedagógica, os alunos se adaptaram muito bem. Ela destacou que a possibilidade de mudança foi discutida em reunião do Conselho

Escolar e a responsabilidade sobre os impactos da ação foi dividida com os alunos.

O envolvimento e protagonismo dado à comunidade escolar é um valor comum na Figuração Alfa também no tocante à organização de eventos. Um exemplo disso foi a Festa de São João, cuja organização ficara sob a responsabilidade das turmas de 3º ano. Constatamos que, embora a festa fosse fiscalizada pelos coordenadores, a sua organização ficou a cargo dos alunos, conforme definido em reunião do Conselho Escolar.

Na medida em que registrávamos fotos da decoração, fogueira (de papel) e outros detalhes de uma festa junina, percebemos que, no auditório, estava sendo preparado um ambiente de festa composto por música eletrônica e pouca luz, aos moldes de uma boate ou casa de *show* noturna. Percebendo a nossa surpresa diante daquele ambiente na escola, a coordenadora explicou que aquilo era uma exigência dos alunos, pois, segundo ela, eles disseram: “Fazemos a festa tradicional, mas também queremos uma moderna” (Notas de Campo).

No nosso entender, tal iniciativa indica que os alunos da Figuração Alfa se sentem no direito de exigir ou ao menos solicitar uma festa aos moldes que lhes agrade porque se veem como protagonistas do processo, pois eles são os principais organizadores do evento. Os valores e normas passados às turmas e representantes indicam divisão de responsabilidades e colocam os alunos como protagonistas da comunidade escolar, fazendo-os se preocuparem em realizar o evento da melhor maneira possível. Dessa maneira, os professores e coordenadores não ficam sobrecarregados com mais uma atribuição em suas atividades e a figuração passa a ter uma festa com o caráter de socialização e confraternização que ela deve ter.

Como não percebemos qualquer tipo de movimentação para as festas juninas na Figuração Beta, perguntamos a alguns professores e alunos se havia algo marcado para comemorar o período junino. Todos responderam que não haveria festa ou não souberam responder. A única indicação de um clima de festas juninas foi encontrada próxima à entrada da sala de leitura sob a forma de um mural com fotos nas quais

alguns alunos estavam vestidos com roupas típicas da época. Todavia, para a nossa surpresa, as fotos se referiam a alunos e turmas que já haviam passado pela figuração.

Constatamos que, na Figuração Beta, não foram desenvolvidos valores que enxergassem na realização de uma festa junina uma oportunidade de também incrementar as relações entre escola e comunidade a partir da tradicional festa que se aproximava. A alegação de uma coordenadora foi a de que o calendário de atividades estava muito apertado por conta das reposições de aula decorrentes do período de greve, o que pareceu mais uma forma de culpar os professores por atrasarem o calendário acadêmico do que uma justificativa plausível.

Recursos materiais não faltavam a essa figuração para que ela realizasse a festa, já que conta, dentre outros elementos, com uma boa quadra esportiva e um grande pátio na frente da escola. Observando-os, chegamos até mesmo a visualizar a forma como os alunos poderiam decorar aqueles espaços e fazer a tradicional festa junina, com quadri-lha, quiosques, quitutes etc. e, principalmente, aprimorar a integração da comunidade escolar.

Na verdade, nunca encontramos um professor sequer circulando pela quadra ou pátio da Figuração Beta durante toda a nossa pesquisa de campo, que se estendeu por seis meses. Eles estavam sempre em sala de aula ou na sala dos professores, ansiosos pelo toque de largada. Com a obrigação da reposição de aulas em decorrência da greve, essa ânsia em sair da escola e voltar para casa tornou-se ainda maior. Essa observação reforça a visão de que o ambiente não se caracterizava pelo acolhimento, conforme constatamos com o segundo indicador (RSP).

Nesse ciclo de fragmentação do cotidiano, datas relevantes que remontam à cultura local e poderiam ser usadas como elementos simbólicos de integração, dentre outras possibilidades pedagógicas, são desperdiçadas. Perguntamo-nos, inclusive, se a Figuração Beta aceitaria a combinação entre festa tradicional e moderna proposta pelos alunos, a exemplo do que ocorrera na Figuração Alfa.

Aliás, um acontecimento evidencia o distanciamento entre escola e comunidade na Figuração Beta. A mídia local havia veiculado

um vídeo que mostrava a briga entre adolescentes do lado de fora da figuração. Ao nos aproximarmos da Figuração Beta, sem agendamento prévio, observamos a presença de alguns pais de alunos entrando e saindo da escola. A razão dessa movimentação foi a preocupação desses pais em buscar informações sobre seus filhos.

Ao entrarmos e encontrarmos com a diretora que há tempo não víamos naquela figuração, perguntamos se ela estava ciente do ocorrido e que medida havia sido tomada. Rapidamente, a diretora destacou que estava tranquila e orgulhosa por não ter aluno envolvido com a briga. A mesma reação foi apresentada por uma das coordenadoras que afirmou: “Ah, mas isso não foi aqui, não! Foi lá na outra escola” (Notas de Campo).

Essa forma de distinguir uma figuração da outra nos parece um valor problemático expresso na cultura organizacional, porque ambas são públicas e administradas pelo Estado, e isso também nos remete a outra experiência no campo. Notamos que os profissionais de cada figuração fazem referência às outras unidades escolares como algo distinto e distante das suas realidades ou obrigações, mesmo quando todas elas se encontram em uma mesma rede.

Observamos também que, diante de um intenso sistema de avaliação de desempenho e da cobrança da sociedade e da comunidade escolar sobre suas atividades, os profissionais da educação não se veem como parte de um sistema educacional como um todo. Pelo contrário, procuram distinguir-se das demais unidades escolares da rede por meio de adjetivos positivos ou negativos que lhes sejam pertinentes usar na comparação entre elas.

5.5 Percepção de Participação na Gestão

Esse indicador e o próximo (Percepção de Autonomia Profissional) são elaborados com base nas concepções de Schein sobre as normas e valores da cultura organizacional (segundo nível) e assunções básicas (terceiro nível). Procuramos identificar como se dá a percepção dos profissionais sobre a participação deles na gestão e sobre a autonomia

profissional. Identificadas essas percepções, procuramos compreender como elas são apropriadas e influenciadas pelas assunções básicas de cada ator.

O principal princípio que procura nortear as normas e valores de uma gestão democrática da educação encontra-se no incentivo à participação dos atores nas dimensões da gestão escolar (PARO, 2006).

Nesse sentido, questionamos aos profissionais da Figuração Alfa se eles são ouvidos por seu diretor sobre a utilização dos recursos financeiros.

TABELA 9

O diretor pede opiniões sobre a melhor forma de utilizar os recursos financeiros da escola? Fig. Alfa

		<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Sim	59,4	59,4
	Não	28,1	87,5
	Não sei responder	12,5	96,9 100
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Os dados da Tabela 9 indicam que cerca de 60% dos profissionais afirmam que são consultados sobre a melhor forma de utilizar os recursos financeiros da figuração. Observamos que a maioria dos respondentes é requisitada para a execução das atividades financeiras, contudo chama atenção o fato de que 12,5% dos profissionais não sabem responder, o que pode representar diminuição da participação.

TABELA 10

O diretor pede opiniões sobre a melhor forma de utilizar os recursos financeiros da escola? Fig. Beta

		Percent	Cumulative Percent
<i>Valid</i>	Sim	46,2	46,2
	Não	38,5	84,6
	Não sei responder	15,4	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Na Figuração Beta, o percentual dos que afirmam serem consultados é de 46,2%, enquanto que 38,5% afirmam não serem consultados. Chama atenção o fato de que 15,4% dos profissionais dizem não saber responder. Além de indicar menor participação, esses dados podem sinalizar pouca clareza nas formas de comunicação por parte da gestão.

Dessa forma, torna-se evidente a diferença entre a percepção dos profissionais quanto à participação deles na gestão dos recursos financeiros, pois, se a minoria dos atores da Figuração Alfa afirma não ser consultada ou não saber se é consultada (cerca de 32%), no caso da Figuração Beta a não participação dos atores representa a maioria (cerca de 53%).

Associando esses dados às nossas observações de campo, lembramos que havíamos saído da Figuração Beta antes de chegar à Figuração Alfa, mas, mesmo com tanto tempo de pesquisa de campo (quase seis meses naquele momento), ainda nos saltava aos olhos a diferença gritante entre as duas culturas organizacionais. Por exemplo, em vista do caráter de fragmentação das atividades da FB, faz-se importante, enquanto estratégia de gestão, que todos os professores e demais funcionários participem da fiscalização dos espaços da figuração, principalmente nos momentos de pausa das aulas para os alunos.

A adoção dessa estratégia administrativa, mesmo que levasse à atribuição de uma nova responsabilidade aos professores, rapidamente

passaria a ser vista como uma ação que traz menos trabalho para todos. O fato de os professores, aqueles que ainda possuem algum respeito e admiração dos alunos, ficarem refugiados na sala dos professores durante os intervalos das aulas e horário das refeições fragmenta ainda mais o cotidiano daquela figuração, já que os alunos não se sentem cuidados por eles.

Preocupados em verificar se essa estratégia já havia sido proposta pela gestora da figuração, também consideramos importante perceber quanto os membros da Figuração Beta estavam dispostos a desempenhar essas estratégias que exigem maior participação.

TABELA 11

Frequência com a qual os funcionários participam coletivamente da organização da escola. Fig. Beta

	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Nenhuma	30,8	30,8
Raramente	30,8	61,5
Frequentemente	30,8	92,3
Sempre	7,7	100,0
<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Com base na Tabela 11, podemos perceber que há um pequeno equilíbrio nas respostas à pergunta relativa à percepção dos membros da Figuração Beta quanto à frequência com a qual os profissionais participam da organização coletiva e, assim, desempenham funções em prol de toda a figuração. Observemos que somente dois entrevistados marcaram a opção “sempre”, o que corresponde a apenas 7,7% do total, enquanto que aqueles que responderam que a frequência é nenhuma ou raramente correspondem a 61,6% dos profissionais.

O fato de que o trabalho em equipe não é incentivado como um valor da cultura organizacional, tampouco uma assunção básica que

leve os membros da Figuração Beta a desenvolverem essa estratégia em prol do coletivo explica as impressões que apresentamos até agora. Contudo, acreditamos ser importante avaliar outros aspectos que possam confirmar, ou refutar tais impressões.

Em mais um dia de visitas à Figuração Beta, chegamos na hora do intervalo para realizar uma entrevista, atendendo ao pedido de uma professora que iria ser entrevistada. Logo ao chegarmos, pudemos presenciar cenas repetidas: alunos nos corredores, professores apressados e coordenadores agitados, demonstrando não estarem dispostos a pararem para darem informações. Como num jogo de cartas marcadas, na hora do intervalo, os professores passam a responsabilidade de cuidado com os alunos para a coordenação. Os representantes da coordenação, por sua vez, já imaginando o que está por vir, ficam mais tensos e procuram direcionar os meninos para a ala deles.

Nesse momento da observação nos ficou mais claro o sentido de haver três grades de ferro em sequência logo na entrada da figuração. Elas se estendem num corredor que não chega a ter dez metros de comprimento, contudo cumprem uma função essencial para a prática de gestão adotada naquela figuração: as grades separam a ala dos alunos da composta pela sala dos professores, das coordenações, da direção e da secretaria.

Assim, enquanto recurso material adquirido em nome da segurança da figuração, as grades de ferro passaram a ser administradas simbolicamente pelos seus recursos humanos enquanto recurso material que pudesse separar os alunos dos profissionais bem como dos membros externos da comunidade escolar, a exemplo dos pais e representantes dos alunos, não promovendo maior integração entre os membros da figuração, tampouco o desenvolvimento de uma maior participação no processo de gestão.

Mesmo a sala de leitura, que fica depois das três grades e, consequentemente, mais perto dos alunos, também possui uma grade de ferro na porta. Como já destacamos, essa sala encontrava-se fechada em várias de nossas visitas e, em uma dessas visitas, inclusive, presenciamos um grupo de cerca de 20 alunos frustrados por terem encontrado a sala fechada na hora do intervalo.

Nesse momento tenso, e não de descanso e confraternização, que caracteriza a hora do intervalo na Figuração Beta, presenciamos a coordenadora falando em voz alta com um dos professores. Ela chamava a atenção dele para que a sala de aula não ficasse apenas com os alunos, uma vez que eles a usavam para outras coisas, e não para estudar. Destacamos que essa reprimenda foi feita de forma que foi possível ser notada por todos os presentes, sem que houvesse preocupação com o constrangimento do professor por parte da coordenadora.

Na sala dos professores, enquanto esperava os questionários, presenciamos a entrada de outra coordenadora para entregar materiais e cobrar que os professores voltassem para as salas, já que a sirene já havia tocado por duas vezes. Destacamos o fato de que, nesse dia, haviam sido acionados quatro toques, e o intervalo, que deveria durar 20 minutos, prolongou-se por cerca de 50 minutos. Mais uma vez percebemos que a diretora não estava presente.

Na realização da entrevista para a qual havíamos nos deslocado até a Figuração, destacamos a informação passada pela professora de que a diretora estava naquele cargo há 17 anos, mas que passou por eleição direta apenas uma vez, sendo reconduzida para o cargo outras vezes com base nas avaliações anteriores.

Nessa mesma visita, a terceira àquele local até então, aproveitamos a espera pelo preenchimento dos questionários por outros atores e decidimos realizar observação na secretaria. A impressão que sempre tínhamos logo ao chegarmos era a de que os funcionários simulavam estar trabalhando para não correrem o risco de serem requisitados para realizar outras funções.

Exemplo disso é a nossa observação sobre o trabalho de duas secretárias. Num misto de interpretação e performance dramatúrgica (GOFFMAN, 2007), elas pareciam estar atentas a algum documento muito importante, pois direcionavam atenção a eles e faziam expressões faciais de descontentamento e preocupação. Contudo, depois de cerca de cinco minutos naquela posição, duas alunas entraram na secretaria pedindo informação. Uma das funcionárias, levantando os olhos sobre os óculos, porém mantendo a cabeça curvada sobre o documento que

tinha em mãos, viu que o assunto não era da sua alçada e, assim, delegou a responsabilidade para a outra que também parecia ocupada. Ao ter que se levantar para atender a aluna e afastar-se do documento, notamos que se tratava apenas de uma simples capa de uma ata de frequência.

Era por volta de 10h30 e a figuração estava em pleno movimento de pessoas e diversas demandas, conforme descrevemos acima, contudo não havia qualquer estímulo para o desenvolvimento de práticas mais participativas por parte de qualquer membro da equipe e muito menos da equipe gestora para organizar o agitado intervalo dos alunos e, assim, tornar aquele ambiente mais pedagógico e acolhedor para todos.

A partir de pequenas iniciativas que privilegiassem a participação dos diversos atores na gestão dos variados desafios que forjam o cotidiano escolar, toda a Figuração Beta passaria a ter um melhor ambiente para o desenvolvimento de suas atividades. Porém, a desmotivação e descompromisso são valores reinantes, e isso desmobiliza a participação dos atores.

Em contrapartida, muitas das informações que já apresentamos sobre a Figuração Alfa não só sinalizam que a participação dos seus profissionais é um valor incentivado como também que eles se sentem protagonistas da gestão, tal como indica o resultado dos questionários.

TABELA 12

Frequência com a qual os funcionários participam coletivamente da organização da escola. Fig. Alfa

	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Raramente	31,3	31,3
Frequentemente	56,3	87,5
Sempre	12,5	100,0
<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Os dados acima registrados apontam que a opção “nenhuma frequência” não foi marcada por profissional algum. Além disso, se somarmos aqueles que entendem que na figuração se participa coletivamente da organização frequentemente e sempre, teremos um percentual de 68,75% do total.

Em outra escola, quando comecei a trabalhar, o diretor disse: “Aqui você finge que ensina e eles fingem que aprendem”. Mas eu nunca concordei com isso. Em outras escolas, a relação era muito piramidal. Aqui eu falo que a gestão é muito democrática. Eu faço questão de dizer que a diretora, ela traz as questões pra gente decidir democraticamente, entendeu? (Professor, Entrevista).

A fala desse ator, aliada a outras informações e dados até aqui apresentados, permite-nos não somente dizer que os integrantes da Figuração Alfa se sentem como partícipes e protagonistas dos processos que envolvem a gestão da figuração como também constatar que esse é um valor presente na cultura organizacional da figuração.

5.6 Percepção de Autonomia Profissional

Compreender como os membros de uma organização percebem a sua autonomia profissional e dinamizam suas práticas em contextos de uma organização escolar faz-se importante tanto para percebermos como a organização tem desenvolvido seus processos de gestão quanto para notarmos como esse valor está presente na cultura organizacional.

A fim de analisarmos essas questões, recorreremos às anotações do nosso caderno de campo e recordamos a entrevista que realizamos com a bibliotecária da Figuração Alfa, na própria biblioteca, espaço que chamava atenção pela organização, iluminação e amplitude. Nossa informante fez questão de enfatizar que a biblioteca só era daquele jeito por iniciativa dela.

Segundo a bibliotecária, quando ela assumiu a organização daquele espaço, ele era bem diferente do que é hoje. Exemplo disso foi o deslocamento das estantes de livro, tendo em vista que estavam situadas na frente das janelas do lugar. Dessa maneira, as estantes não só impediam a iluminação e ventilação do local como também cobriam a vista externa à biblioteca.

Intrigados com a percepção daquela profissional, questionamos a respeito do que teria levado a funcionária anterior a tomar essa decisão. Para ela, seria uma forma de evitar que os meninos vissem o que estava acontecendo do lado de fora e, conseqüentemente, se concentrassem mais na leitura e trabalhos.

Desse modo, a profissional responsável pela biblioteca, enquanto recurso humano, teve não só a capacidade de gerir simbolicamente um importante recurso material daquele local como também a autonomia necessária para promover a mudança e, assim, conseguir melhorar um ambiente tão importante para as atividades de uma figuração escolar.

Tal experiência indica valores de uma gestão democrática presentes na cultura organizacional da Figuração Alfa que encontram respaldo nas assunções básicas de profissionais, como a bibliotecária. Naquela cultura organizacional não apenas se compartilham responsabilidades como também se assegura a autonomia necessária para que os profissionais possam desenvolver seus trabalhos e estratégias de ação educativas.

Na cultura organizacional da FA, cabe ao diretor suscitar ou reconhecer a capacidade dos representantes de cada setor para que eles possam, de maneira autônoma, gerir da melhor maneira cada parte da figuração, fazendo todos ganharem. Certamente que compartilhar responsabilidades e protagonismos traz riscos, contudo o planejamento da prática, a discussão e a constante avaliação das ações diminuem a probabilidade de erros.

Na entrevista que fizemos com a diretora da FA, conversamos sobre isso. No dia dessa conversa, chegamos à figuração por volta do fim do intervalo, horário geralmente agitado em qualquer ambiente escolar, mas que naquele dia parecia ser diferente. Mesmo sem se repetir o toque

da sirene, todos os alunos e professores já estavam em suas salas. Os poucos alunos que estavam fora das salas pareciam estar ocupados com alguma atividade extraclasse. O trabalho dos funcionários de limpeza continuava como sempre e o ambiente externo, composto por espaços comuns, encontrava-se limpo e organizado.

Diante de tamanha organização, funcionalidade e autonomia observadas naquela figuração, perguntamos à diretora: “Você se vê trabalhando fora daqui? Melhor dizendo, como você acha que a escola ficaria com uma possível saída sua?”

Assim... eu não me vejo trabalhando fora daqui não, em outro lugar. Eu acho que eles são muito independentes pra trabalhar, agora eu não sei se uma nova gestão teria assim... essa abertura para o diálogo. Essa abertura de conversar, essa abertura da coisa bem democrática mesmo. A gente vê muitas visões ainda que dizem ser democráticas, mas já vão impondo a forma que quer! Então eu não sei se, vindo uma outra gestão, se ela iria ser democrática, ouvir todos os segmentos, porque aqui eu escuto funcionário, escuto aluno, escuto professor e eu acho que eles são independentes (Diretora, Entrevista).

Diante da constatação de valores democráticos presentes nas asunções básicas expressas pela diretora, decidimos contrapor a fala dela com o que os profissionais da figuração entendem sobre a influência da diretora quanto à autonomia profissional deles.

TABELA 13

Frequência com a qual o diretor centraliza a gestão da figuração. Figuração Alfa

	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Nenhuma	21,9	21,9
Raramente	65,6	87,5
Frequentemente	12,5	100,0
<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

A maioria dos profissionais (87,5%) afirma não considerar a gestão da diretora da Figuração Alfa centralizadora, o que indica a existência de autonomia de ações na Figuração Alfa incentivada pelas ações da diretora.

TABELA 14

Frequência com a qual o diretor centraliza a gestão da figuração. Figuração Beta

		<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Nenhuma	46,2	46,2
	Raramente	42,3	88,5
	Frequentemente	11,5	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Fizemos a mesma pergunta aos integrantes da Figuração Beta e verificamos que a maioria dos profissionais (88,5%) não considera centralizadora a gestão da diretora. Chama-nos atenção o fato de que o percentual apresentado na Figuração Beta se sobrepõe ao da Figuração Alfa. Tal informação não condiz, entretanto, com as nossas observações.

Como já anotamos, era frequente, nas visitas à Figuração Beta, encontrarmos a sala da diretoria fechada. Ao perguntarmos ao segurança a razão disso, a resposta era sempre que a diretora não estava.

Essa constante ausência se tornou tão naturalizada que, com ou sem a diretora, o cotidiano era sempre o mesmo, ou seja, fragmentado e pouco acolhedor. Diferentemente da visita que fizemos à Figuração Alfa no mesmo dia, o ambiente da Figuração Beta continuava barulhento, agitado e com muitos alunos espalhados por corredores e demais espaços não destinados à realização de atividades pedagógicas.

Ao que parece, a Figuração Beta não desenvolveu um ambiente no qual profissionais e alunos possam desempenhar suas atividades sem que lhes sejam indicados afazeres e dadas ordens cotidianamente. Toda aquela agitação e barulho se tornaram tão naturalizadas, que não mais chama a atenção dos que nela convivem.

O toque da sirene nessa figuração lembra muito o de uma viatura policial, de tão estridente. Tanto alunos como professores não demonstravam entender o código simbólico que esse som representava e assim se dirigiram às salas de aula. A mesma sirene tocava mais estridentemente após 5 minutos, porém quase todos os alunos permaneciam nos corredores.

Mais curioso foi observar que só no terceiro toque da sirene é que a maioria dos professores começava a sair da sala dos professores, ou do seu refúgio, como já indicamos. Na Figuração Beta, a compreensão sobre o tempo como elemento intermediador das relações (ELIAS, 1998) que envolvem alunos e professores não parece bem definida e compartilhada entre os atores da figuração.

De maneira contrária, o tempo naquela figuração com atividades pedagógicas em período integral parece não ter relevância para a efetivação da política pública que deveria promover qualidade na educação – nesse caso, a política de tempo integral. Desse modo, passar mais tempo na escola termina por ser mais um engodo do que um benefício educativo.

Devido à complexidade de sua cultura organizacional fragmentada e instável, a Figuração Beta apresenta-se extremamente dependente das ações de seus gestores. Por sua vez, tais gestores, embora não desenvolvam valores condizentes com os preceitos de uma gestão democrática, especialmente naquilo que se refere à autonomia profissio-

nal, reforçam a ideia de que, se ela não funciona tão bem com a presença dos gestores, isso seria pior na ausência deles.

O absentéismo na Figuração Beta não é praticado apenas pelos que ocupam os cargos de gestão como também pelos outros profissionais. Exemplo disso foi a visita que fizemos à biblioteca na expectativa de conseguir entrevistar a responsável pela sala. Nela, não havia alunos nem o ambiente estava refrigerado. Ao perguntar se podíamos entrevistá-la, a bibliotecária respondeu, de maneira pouco amistosa, que ela estava saindo e a sala ficaria fechada durante a tarde, porque sua colega também não estaria, ou seja, porque a figuração ficaria um dia inteiro sem a biblioteca.

Além da nossa frustração em ter que esperar mais uma semana para realizar a entrevista, percebemos que, diferentemente da autonomia apresentada pela bibliotecária da Figuração Alfa, a autonomia dessa funcionária no exercício de suas funções é limitada por conta das normas da cultura organizacional na Figuração Beta, normas que a obrigam substituir professores que faltam.

Para a nossa surpresa, assim que saímos da biblioteca naquele dia, vimos a diretora e literalmente corremos para tentar entrevistá-la, tendo ela concordado. Observamos que a sua sala fica em uma parte posterior à das coordenações à qual tínhamos acesso frequente durante a pesquisa cotidiana. Não parecia ser uma sala tão importante, já que nunca havíamos verificado algum tipo de atividade no local onde ela ficava. O espaço possui muitos móveis e é muito bem refrigerado, o que percebemos como um refúgio ao cotidiano agitado e fragmentado da Figuração Beta.

A entrevista foi várias vezes interrompida pelas demandas que surgiam, contudo, dentre os importantes dados coletados, destacamos a justificativa que ela deu para a presença de tantas grades de ferro naquela figuração, já comentada neste capítulo. Além disso, nos chamou atenção a resposta dada pela gestora sobre o que ela conhecia a respeito das características e potencial de cada recurso humano atuante de sua figuração: “Olha, eu não posso me ater aos detalhes de cada professor, porque tem demandas maiores pra resolver, sabe?” (Entrevista).

Ao terminarmos nossa entrevista e deixarmos aquela espécie de *bunker* que era a sala da diretora, percebemos que a figuração se encontrava tranquila e silenciosa. Naquele dia, haviam sido aplicadas provas de recuperação de aprendizado. Como havíamos passado mais de uma hora na sala da diretora, não percebemos a mudança do clima agitado da escola, o que nos leva a notar que, quando se está naquele lugar, não se vê o que está acontecendo na figuração.

A entrevista e a conversa com aquela diretora nos levaram a deparar-nos com algumas das assunções básicas expressas por aquela representante do complexo campo educacional brasileiro, eivado de desafios e dificuldades. Ficou claro, então, que o *know-how* acumulado em mais de quase duas décadas de trabalho com gestão terminou levando aquela figuração à construção de uma imagem de competência na gestão que é confundida com centralização e autoritarismo.

O fato de ela ter resolvido à sua maneira os principais problemas que envolviam a segurança da escola deu-lhe uma boa imagem junto à comunidade escolar, a qual não percebe que a atuação da diretora se restringe a atos administrativos. Uma indicação disso foi o teor da despedida da diretora e do segurança ao final da pesquisa que durou seis meses. No cotidiano agitado e fragmentado daquela figuração, aliado ao grande número de alunos e demandas, a presença de um pesquisador externo quase passou despercebida.

Com efeito, não recebemos qualquer suporte da equipe que compõe a Figuração Beta para a realização de nossa pesquisa, como também não sofremos qualquer limitação ou questionamentos sobre o nosso trabalho, o que constitui indicador de que os valores ligados à autonomia na Figuração Beta são confundidos com fazer as coisas de qualquer jeito. Exemplo disso foi a aplicação do questionário junto à secretária. Constrangida por não o ter respondido a tempo, dispôs-se a fazê-lo enquanto preenchia uma planilha no computador, queixava-se do equipamento e atendia às demandas de outra funcionária. Nesse momento, ela explicou que trabalhar naquela figuração era o mesmo que trabalhar em um hospital público sem esparadrapo, remédio e maca. Que tudo era para ontem e ela sempre precisava apagar incêndio.

Quase todas as perguntas do questionário foram respondidas de maneira irônica, com o intuito de reforçar a baixa qualidade da figuração. Em meio a esse misto de entrevista, preenchimento do questionário e observação, descobrimos que o problema no computador era um simples comando de salvamento do arquivo, uma lista de alunos transferidos de outras escolas e que, se não fosse nossa ajuda, ele teria se perdido ou precisaria ser refeito.

Por coincidência, um senhor, que já esperava para ser atendido, pediu o documento de transferência do filho que tinha vindo de uma escola de outro município, reclamando tratar-se da terceira vez que ele voltava à escola para conseguir esse documento. Saímos, fechamos a porta e ficamos a imaginar quantas dessas situações continuarão a acontecer na Figuração Beta, dificultando a vida de muitos alunos, familiares, professores e funcionários no transcorrer do ano, percepção que somente a pesquisa de campo é capaz de nos propiciar.

5.7 Influência da Estrutura Física

Esse último indicador de análise foi elaborado com base no primeiro nível da cultura organizacional apresentado por Schein, o nível de artefatos. A importância que damos à influência da estrutura física sobre a constituição das culturas organizacionais parte da consideração de que a imagem clássica de escola ainda tem por característica a necessidade de manter os indivíduos que a compõem em convívio num mesmo espaço físico.

Contudo, dependendo da forma como esse espaço é constituído em termos de estrutura física, ele pode influenciar as relações socio-profissionais. Ainda assim, há profissionais que percebem tal influência, mas, por serem partícipes de uma sociedade pautada no consumo e na obsolescência planejada, limitam sua análise ao senso comum, segundo o qual a falta de recursos materiais, novos ou de última geração, prejudica o desempenho dos profissionais da educação.

Nesse sentido, Rui Canário (2005) nos alerta para o fato de que, em se tratando das organizações escolares, os recursos humanos e ma-

teriais carecem de uma melhor gestão. Pesquisador do tema em campos educacionais distintos, Canário lembra que, ao visitar e pesquisar escolas francesas, várias foram as vezes nas quais, ao mesmo tempo em que se admirava com a oferta de recursos educativos naquelas organizações escolares, ele ouvia o pedido de desculpas dos gestores devido à subentendida simplicidade com a qual ele acabara de se deparar.

Para o pesquisador, os parâmetros com os quais muitos indivíduos são levados a conviver bem como o recorrente discurso da escassez de recursos no campo educacional levam os profissionais desse campo a não reconhecerem aquilo de que dispõem. Nesse sentido, questionamos aos profissionais das duas figurações se eles consideram o tamanho disponível das salas de aulas e de trabalho (sala dos professores, de leitura, laboratórios etc.).

TABELA 15

Como você considera o tamanho das salas de trabalho e salas de aula? Fig. Alfa

		<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Razoável	9,3	9,3
	Adequado	90,7	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Os dados da tabela acima indicam que todos os entrevistados da Figuração Alfa entendem que o tamanho disponibilizado para as salas de aula e de trabalho são razoáveis (9,3%) ou adequados (90,7%). Agora, iremos analisar a opinião dos profissionais sobre os demais recursos materiais disponibilizados para o trabalho nessa Figuração.

TABELA 16

Como você considera os recursos materiais disponibilizados para o trabalho? Fig. Alfa

		Percent	Cumulative Percent
<i>Valid</i>	Insuficiente	8,3	8,3
	Razoável	23,9	32,2
	Adequado	67,8	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Chamamos atenção para o fato de que 91,7% dos entrevistados consideram a disponibilidade, na Figuração Alfa, dos recursos materiais razoável ou adequada. Além disso, apenas 8,3% dos profissionais selecionaram a opção “insuficiente”. Isso indica a satisfação da maioria com os recursos materiais disponibilizados enquanto instrumentos que influenciam o bom desempenho de suas funções.

TABELA 17

Como você considera o tamanho das salas de trabalho e salas de aula? Fig. Beta

		Percent	Cumulative Percent
<i>Valid</i>	Insuficiente	26,9	26,9
	Razoável	46,2	73,1
	Adequado	26,9	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

No caso da Figuração Beta, a maioria dos profissionais considera que o tamanho disponibilizado para as salas de aula e de trabalho é razoável (46,2%) ou adequado (26,9%). Porém, 26,9% dos entrevistados o consideram insuficiente. Impressão semelhante ocorre na análise da tabela sobre a disponibilidade de outros recursos materiais.

TABELA 18

Como você considera os recursos materiais disponibilizados para o trabalho? Fig. Beta

		<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Insuficiente	34,6	34,6
	Razoável	42,3	76,9
	Adequado	23,1	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

A tabela acima nos indica que 34,6% dos profissionais entrevistados na Figuração Beta consideram insuficientes os recursos materiais disponibilizados para a realização de suas funções, enquanto 42,3% julgaram essa disponibilização razoável e 23,1%, adequada.

Aliando os dados a nossas observações de campo, percebemos que um dos recursos materiais mais realçados em organizações escolares que funcionam em regime de tempo integral é a forma de utilização do refeitório. Nesse sentido, agendamos com as coordenações das duas figurações para que pudéssemos estar presentes no momento do intervalo, quando o almoço fosse servido.

Ao encontrarmos a coordenadora da Figuração Alfa, ela nos informou que aquele seria um dia bom para fazer pesquisa na hora do almoço, já que essa refeição coincidiria com o fato de os alunos das turmas de 3º ano praticarem um tipo de prenda (artefato de comemoração). A prenda consistia em os alunos poderem se fantasiar de super-heróis e “pagar mico” na frente das outras turmas.

Observando esse episódio, percebemos a motivação e o envolvimento dos estudantes, já que eles podiam sair um pouco da rotina de aulas e aquele dia era uma sexta-feira, comumente associada ao encerramento das atividades semanais obrigatórias e início de um fim de semana comemorativo.

Enquanto aguardávamos o início da hora do almoço, vimos que as refeições eram servidas pela mesma empresa terceirizada que entre-

gava os produtos na Figuração Beta, mas que, diferentemente daquela figuração, na Figuração Alfa as refeições eram entregues pela parte de trás da escola. Essa observação nos remeteu à prática equivocada da Figuração Beta, pois a chegada dos alimentos e o manuseio dos recipientes aconteciam por dentro dos corredores da escola, ou seja, por entre as salas de aula.

Essa forma de gestão da entrega das refeições na Figuração Beta nos fez atentar para o fato de que, em se tratando da energia acumulada de crianças e adolescentes e da proximidade à hora do almoço, a visibilidade dada à chegada da comida terminava causando uma agitação descontrolada na figuração. A ansiedade dos alunos próxima à hora do almoço, e porque não dos professores, aumenta quando se via e sentia-se o cheiro das refeições, levando à desconcentração nas salas de aula.

Diferentemente da Figuração Beta, faltavam apenas cinco minutos para o intervalo do almoço e não víamos qualquer sinal de agitação na Figuração Alfa por conta disso. Na verdade, o fato de os alunos do 3º ano estarem fantasiados colaborou para que tanto eles como os outros desviassem em parte a atenção para aquela refeição.

Não há como negar que, com o toque para o almoço, a Figuração Alfa ficou bem mais agitada. Muitos alunos se dirigiram para a fila, correndo e apressados. Porém, o rodízio feito entre eles para definir a ordem de entrada no refeitório parecia ter mais sentido. Os que correram, assim o fizeram apenas porque faziam parte das turmas eleitas como prioritárias naquele dia, pois havia sido definida uma escala de turmas que teria prioridade de entrada a cada dia da semana e, possivelmente, dos demais meses.

Diferentemente da outra figuração, os alunos da Figuração Alfa não correm para a fila se não fizerem parte das turmas prioritárias do dia, mas para as várias outras partes e atividades da escola que aconteciam de maneira concomitante ao almoço e ocupavam o tempo daqueles que deviam esperar. Exemplo disso era o pátio ocupado com jogos de tabuleiro, os alunos fantasiados e as músicas que tocavam por escolha dos próprios jovens – prática também organizada em um sistema de rodízio de turmas que se caracteriza como outro exemplo de excitação organizada (ELIAS e DUNNING, 1985).

A autonomia desenvolvida entre os alunos por meio da gestão simbólica de recursos humanos e materiais é tanta, que alguns deles deixam para almoçar no fim do intervalo, sem o temor de ficarem sem comida. Porém, como bem alertou a coordenadora, “cabe a eles desenvolverem a autonomia e gestão do tempo” (Notas de Campo).

Aliado a isso, outro exemplo de gestão simbólica da estrutura física é a forma como algumas das paredes do refeitório foram trocadas e hoje são de vidro. Assim, os alunos podem, mesmo do lado de fora, ter algum controle sobre o fluxo de entrada, saída e manutenção de colegas dentro do espaço, cabendo a eles definir o melhor momento para se dirigirem ao local e almoçarem.

Mais interessante foi o fato de, naquele dia de observação da hora do almoço, a diretora da Figuração alfa não se encontrar presente e, ainda assim, não se sentir a ausência dela na Figuração Alfa, mesmo sendo esse um momento tão desafiador para a gestão escolar.

Como já destacamos no início deste tópico, Rui Canário construiu suas pesquisas conhecendo diferentes campos educacionais e escolas. Ao visitar escolas francesas, por exemplo, Canário confessa ter ficado admirado com a qualidade dos recursos educativos presentes nelas. Todavia, para a surpresa dele, sempre que deixava as escolas, ouvia dos diretores pedidos de desculpas por terem apresentado escolas tão simples e comuns.

Dessas experiências, Canário constata que os padrões de vida e modelos educacionais com os quais muitos indivíduos convivem fazem os profissionais não se satisfazerem com os recursos educativos dos quais dispõem. A partir dessa experiência, lembramo-nos de uma de nossas visitas à Figuração Beta.

Já havíamos percebido que nela havia uma quadra poliesportiva de bom tamanho, com equipamentos que permitiam a prática de esportes, bancos de concreto que serviam de arquibancada e uma grade de proteção. Porém, outras visitas nos fizeram perceber quanto a quadra, com todo esse potencial, era pouco utilizada pelos alunos e educadores. Ao questionarmos a diretora da Figuração Beta o que ela achava dessa constatação, ela justificou que o pouco uso dos alunos se dava por con-

ta do sol forte e do calor. Segundo ela, ainda não se havia conseguido aprovar um projeto de cobertura para a quadra, orçado em cerca de cem mil reais.

Admirados com os valores, questionamos se não seria possível plantar árvores de grande porte no entorno da quadra e, assim, além de promover sombras, também se conseguir desenvolver projeto interdisciplinar com alunos e professores que tratasse do tema de preservação da natureza e outros. Para nossa surpresa, a diretora disse que já haviam existido árvores de grande porte ao redor da quadra, mas que se preferiu removê-las, uma vez que elas geravam muito lixo com suas folhas e galhos.

Esse fato constitui um bom exemplo de como a gestão de recursos educativos é um diferencial para a gestão escolar, principalmente em escolas da rede pública que não podem contar com recursos generosos. Além de desconsiderar a utilização de recursos próprios para tal necessidade, a diretora descartou a dos que já existiram na própria figuração que dirige. Ela não percebeu que o plantio de árvores ao redor da quadra potencializaria o uso desse recurso não apenas como local para a prática de esportes, mas também como área de convivência social. Ademais, percebe-se que a diretora também deixa de envolver alunos, professores e membros da comunidade escolar na administração dos recursos materiais da figuração.

Esse caso nos remete diretamente à experiência distinta que se tem na outra figuração pesquisada em Pernambuco, já que na Figuração Alfa não existe quadra. Isso mesmo, não existe um equipamento específico que funcione como quadra de esportes na figuração. Nela, o pátio central do colégio é adaptado para a realização de atividades ligadas à Educação Física, assim como para outras atividades, como ensaios de dança, por exemplo.

Questionado sobre essa característica da figuração, a coordenadora afirmou: “A gente não precisa ter tudo, basta se articular com o todo” (Entrevista). Em outras palavras, a gestão simbólica dos recursos educativos da FA potencializa aquilo que tem, sem esperar por recursos mais novos ou por uma proteção de quadra que custaria cem mil reais aos cofres públicos, por exemplo.

Na Figuração Alfa, os dias de aulas que necessitam da utilização da quadra (adaptada) já estão agendados, o que não só evita surpresas e imprevistos como também potencializa a prática de esportes e outros eventos. Já na Figuração Beta, muitas das aulas de Educação Física, que deveriam ser realizadas na quadra, são substituídas por outras atividades, já que o sol causticante, que superaquece a cidade do Recife durante boa parte do ano, limita as possíveis atividades a serem realizadas ou transforma-as em algo ainda mais cansativo e desorganizador do já fragmentado cotidiano daquela figuração.

A partir dessas observações podemos constatar que em se tratando das duas figurações escolares que investigamos em Pernambuco, cada uma delas apresenta uma cultura organizacional específica. Apenas a Figuração Alfa apresentou características que indicam a disposição em desenvolver uma gestão democrática da educação, pois a Figuração Beta apresentou características de uma gestão escolar centralizadora e autoritária.

Nesse sentido, reforçamos a nossa premissa de que a implementação de políticas públicas, ao mesmo tempo em que precisa apresentar ações comuns a todas as organizações e indivíduos do campo educacional, também deve garantir que as características e particularidades de cada cultura organizacional escolar sejam contempladas.

CAPÍTULO 6

Figurações Escolares em Portugal

A política de Agrupamento de Escolas representa um processo subsequente à implementação da política de gestão democrática da educação, desencorajando, nesse caso, o envolvimento da comunidade escolar como ator capaz de colaborar com a construção colegiada de uma escola mais participativa e democrática.

Avaliada a partir de uma concepção neoliberal de competição, a política de agrupamentos forjou uma relação entre escola e comunidade pautada na execução de serviços burocráticos e contemplação de conteúdos pedagógicos por parte dos profissionais e de cobrança de resultados pelos pais (GASPAR, 2009).

Diante disso, nossa pesquisa no campo educacional português se voltou para o entendimento de como esses processos subsequentes à política de gestão democrática influenciaram na composição da cultura organizacional das escolas pesquisadas em um dos agrupamentos da cidade de Coimbra.

6.1 Gestão das Figurações: realidades desconhecidas de um mesmo agrupamento

A educação pública em Coimbra é reconhecida pelos nossos informantes como um serviço público de qualidade. Em relação ao agrupamento pesquisado, a definição de público se apresenta em seu mais estrito sentido, sendo comum encontrarmos tanto filhos de famílias de

renda mais baixa, como também filhos de profissionais de áreas mais abastadas, como médicos e engenheiros.

Selecionamos como amostra de pesquisa 03 (três) escolas desse agrupamento que é composto por 06 (seis) unidades de ensino. As unidades que analisaremos serão denominadas de Figuração Sede (FS), Figuração Nova (FN) e Figuração Tradicional (FT). Essas denominações foram feitas com base nas características físicas de cada escola, na importância administrativa para o agrupamento da escola-sede e devido à preocupação em manter a privacidade dos profissionais.

Informamos que nós aplicamos questionários quantitativos a 57 profissionais. Além disso, realizamos entrevistas de caráter qualitativo com 18 desses profissionais. Também nesse período, conseguimos coletar o Projeto Educativo do agrupamento bem como características da estrutura física, a partir do registro de fotografias e observação não participante.

6.1.1 Agrupamento de Escolas

As características das figurações escolares pesquisadas influenciam suas dinâmicas de funcionamento, a exemplo do fato das figurações se encontrarem em uma região com baixa densidade demográfica e serem compostas por atores com perfis socioeconômicos semelhantes. Utilizamos os indicadores: 1) Perfil Socioprofissional dos Atores; 2) Relações Socioprofissionais; 3) Relação entre Escola-Comunidade; 4) Percepção de Participação na Gestão; 5) Percepção de Autonomia Profissional e; 6) Influência da Estrutura Física.

A elaboração desses indicadores leva em conta não só os argumentos de Elias sobre a importância de iluminar-se o caminho histórico-processual, que envolve os indivíduos e as organizações, como também os de Schein, que nos apresenta as características da cultura organizacional expressas em artefatos, valores e normas, e assunções básicas. Uma vez apresentados os dados produzidos por meio desses indicadores, iremos analisá-los à luz da concepção de Canário quanto a gestão simbólica dos recursos educativos.

6.2 Perfil Socioprofissional dos Atores

Elaboramos o primeiro indicador influenciados pela sociologia de Elias. Delineamos uma descrição do perfil social dos atores das organizações escolares a fim de identificarmos como as características desse perfil influenciam a dinâmica de relações socioprofissionais.

TABELA 19
Composição em Gênero de todo o Agrupamento de Escolas

	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Feminino	93,0	93,0
Masculino	7,0	100,0
<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

O grupo de profissionais que trabalha no agrupamento é composto em sua maioria por mulheres, pois 93% dos profissionais são do sexo feminino. Ressaltamos que os coordenadores da Figuração Nova e da Figuração Tradicional são do sexo feminino e precisam se dividir na função de professor substituto. O mesmo não ocorre com o diretor de todo o agrupamento, único do sexo masculino e que não precisa atuar como substituto.

TABELA 20
Relação entre Faixa-Etária e Escolaridade

FIGURAÇÃO			25-30	31-40	41-50	51-60	+60	<i>Total</i>
Nova	Escolaridade	Superior	1 9,1%	1 9,1%		9 81,8%		11 100%
	<i>Total</i>		1 9,1%	1 9,1%		9 81,8%		11 100%
								100%

>

FIGURAÇÃO			25-30	31-40	41-50	51-60	+60	Total
Tradicional	Escolaridade	1ºCiclo		1 50%	1 50%	0 0,0%	0 0,0%	2 100% 18,2%
		2ºCiclo		0 0,0%	1 100%	1 100%	0 0,0%	1 100% 9,1%
		Superior		1 12,5%	3 37,5%	3 37,5%	1 12,5%	8 100% 72,7%
	Total			2 18,2%	5 45,5%	3 27,3%	1 9,1%	11 100% 100%
Sede	Escolaridade	2ºCiclo		0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100%	2 100% 5,7%
		Superior		2 6,1%	12 36,4%	15 45,5%	4 12,1%	33 100% 94,3%
	Total			2 5,7%	12 34,3%	15 42,9%	6 17,1%	35 100%
Total	Escolaridade	1ºCiclo	0 0,0%	1 50%	1 50%	0 0,0%	0 0,0%	2 100% 3,5%
		2ºCiclo	0 0,0%	0 0,0%	1 33,3%	0 0,0%	2 66,7%	3 100% 5,3%
		Superior	1 1,9%	4 7,7%	15 28,8%	27 51,9%	5 9,6%	52 100% 91,2%
	Total		1 1,8%	5 8,8%	17 29,8%	27 49,4%	7 12,3%	57 100% 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

A partir da Tabela 20, constatamos que a maior concentração de profissionais está na faixa etária dos 41 aos 60 anos de idade, correspondendo a 79,2% do total. Os profissionais com nível superior representam 91,2% do agrupamento. Identificamos, então, que a composição do perfil socioprofissional do agrupamento é de profissionais de maioria do sexo feminino, entre 41 e 60 anos e escolaridade de nível superior.

Voltando nossa análise para a variável “faixa etária”, percebemos que a maioria dos profissionais nasceu durante o período de regime autoritário (1933-1974) ou perto do fim dele. A consideração sobre esse processo sócio-histórico (ELIAS, 2006) pode explicar, por exemplo, por que a maioria desses profissionais revelou, em nossas observações e entrevistas, a dificuldade em tratar questões ligadas ao comportamento dos alunos e à relação com os pais.

O fato de eles não se sentirem mais reconhecidos pelo respeito (ou medo) e autoridade (ou autoritarismo), com os quais se acostumaram, associando-os à figura dos professores que os formaram, nos leva a compreender por que eles se sentem cada vez mais desvalorizados e ameaçados em suas atividades.

Na Figuração Sede, por exemplo, conversamos com um professor que destacou quanto o processo de reabertura política foi um marco para as relações entre professores e alunos. Para ele, se antes havia maior autoridade, rigidez e centralização das ações educacionais, posteriormente, o sistema educacional caracterizou-se por democratização e massificação, fazendo o Estado perder parte do seu controle. Segundo esse professor, a política de agrupamento possibilitou a volta do controle sobre o sistema educacional, na medida em que tornou a centralizar as atividades.

Agora vivemos uma época de metas, onde somos obrigados a alcançar aquilo. Os professores foram criados naquela época, dos manuais, ou seja, padronizados, eles foram formatados pra isso, enquanto que os alunos já são de outra época (Professor da FS).

Motivado a falar mais sobre como as características atuais dificultavam o trabalho dele, o professor informou que a escola democrática causou muita desorganização.

Antigamente, a coisa se baseava, digamos assim, muito em antiguidade. A pessoa tinha direito de exigir certos cargos, como diretor de turma. E, de repente, tivemos a escola democrática, revolucionária, onde toda a gente podia entrar na escola, reclamar, foi até muito intenso. Os alunos também se refletem nisso, a sociedade transformou-se (idem).

Para esse professor, a democratização do acesso ao ensino trouxe mais desvantagens do que melhorias. Para ele, o caráter “revolucionário” desse processo não implicou ganhos para educação, acarretando, pelo contrário, indisciplina e desrespeito à autoridade do professor.

6.3 Relações Socioprofissionais

Esse segundo indicador foi construído a partir da observação de Schein de que o segundo nível da cultura organizacional é constituído pelas normas e valores da organização, e o terceiro nível, por assunções básicas. Nesse sentido, procuramos identificar quais os valores difundidos nas organizações escolares quanto ao estabelecimento de relações socioprofissionais e compreender como esses valores são apropriados por cada ator a partir da influência de suas assunções básicas.

TABELA 21

Frequência com a qual os profissionais são tratados com igualdade pelo diretor

		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	Total
FIGURAÇÃO	Nova	0 0,0%	8 72,7%	1 9,1%	2 18,2%	11 100%
	Tradicional	1 9,1%	8 72,7%	1 9,1%	1 9,1%	11 100%
	Sede	0 0,0%	29 82,9%	4 11,4%	2 5,7%	35 100%
Total		1 1,8%	45 78,9%	6 10,5%	5 8,8%	57 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Tanto na Figuração Nova como na Tradicional, 72,7% dos profissionais entendem que são tratados de forma igualitária pelo diretor, ou seja, eles consideram que o tratamento mais democrático e horizontal desempenhado pelo diretor do agrupamento é um valor difundido. No caso da Figuração Sede, esse percentual sobe para 82,9% dos profissionais que se veem tratados com igualdade.

Correlacionaremos esses dados com as nossas observações de campo. Recordamos a entrevista agendada com a coordenadora da Figuração Tradicional, quando procuramos chegar à escola na hora do intervalo da manhã. Enquanto a aguardávamos, percebemos que o clima de confraternização, comum nas horas de intervalo, misturava-se ao de pequenas conversas-reuniões – ou *critical incidents*, nas palavras de Angelides (2000) –, sem que houvesse uma maior preocupação dos profissionais em fazer aquelas formas de comunicação refletirem-se em análises sobre as questões pedagógicas ali levantadas.

Essas reuniões, realizadas em forma de conversas rápidas, evidenciam um comportamento regular daquela cultura organizacional quanto à forma de utilização dos intervalos e espaços de integração socioprofissional, a exemplo da hora do lanche e sala dos professores, respectivamente. Entendemos que aquelas conversas-reuniões de maneira informal e improvisada, embora não fossem uma norma estabelecida

pela organização, tornaram-se uma prática tão natural, que impedia a análise dos profissionais sobre a qualidade de atividades pedagógicas planejadas dessa maneira.

Ainda enquanto esperávamos a coordenadora para a realização da entrevista, percebemos que ela estava em sala de aula, mas não como professora de apoio ou substituta, e sim como professora titular. Como nesse dia a sala dos professores estava com quase todos os profissionais, verificamos que aquele seria mais um bom momento para análise de incidentes críticos, já que se comemorava o dia de aniversário da coordenadora.

As conversas eram as mais variadas e, obviamente, que pairava certo incômodo com a presença de um investigador externo em um momento de tamanha intimidade e cumplicidade. Dentre as conversas, destaca-se a que insinuava não valer a pena ser coordenador sem que por isso se recebesse gratificação salarial. Esse assunto, tratado reservadamente por um grupo de quatro professoras, expressa suas assunções básicas sobre a relação entre ocupação de cargos na figuração e retribuição financeira.

Paralelamente, outras três professoras organizavam uma atividade pedagógica entre bolos, cafés e gargalhadas. O espaço de reunião e concentração se dissipava naquele fugaz tempo de intervalo. Não negamos que o ambiente era muito familiar e acolhedor, mas ele não se configurava como adequado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ao conversarmos com duas educadoras acerca do que elas pensavam sobre trabalhar naquela figuração, obtivemos as seguintes ponderações: a primeira afirmou preferir a Figuração Tradicional a qualquer outra escola do agrupamento; e a segunda disse só ter aceitado ir para a FT por conta de uma solicitação do diretor.

Ressaltamos que esta última profissional estava ali há menos de um ano e, também por isso, não se sentia acolhida pelos colegas de trabalho, revelando-se, assim, como um *outsider*. Já a primeira profissional aparentava estar tão bem estabelecida, que disse preferir aquela figuração a qualquer outra (ELIAS, 2000).

Outros incidentes críticos chamaram nossa atenção sobre a representação da imagem do diretor nas diferentes figurações do agrupamento e expressam muitos dos valores difundidos na cultura organizacional de cada figuração. Destacamos que apenas depois de termos sido apresentados ao diretor em sua sala localizada na Figuração Sede é que pudemos ter acesso à pesquisa nas demais figurações.

Por escolha dele, visitamos primeiro a Figuração Tradicional. De início, tivemos a percepção de que nosso acolhimento bem como do diretor, na FT, foi significativamente maior. Nessa figuração, comemorava-se o Dia do Pijama, evento de solidariedade que busca dar visibilidade ao trabalho de arrecadação de roupas e doativos para crianças órfãs que vivem em abrigos. Embora se tratasse de um projeto para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, destacamos o fato de que, naquele dia, era permitido que os alunos pudessem ir à escola vestidos de pijama, o que se tornou motivo de festa, por parte tanto das crianças como dos profissionais.

A nossa presença foi rapidamente notada por quase todos da escola, já que a maioria dos recursos humanos se encontrava na quadra principal, onde se concentrava o evento. Como fomos apresentados a todos os presentes, também fomos sendo gradativamente acolhidos. O ápice do acolhimento foi nossa ida à sala dos professores.

Nela nos deparamos com um ambiente que lembrava o familiar, pois se partilhavam comidas trazidas de casa. Nesse ambiente, o diretor foi tratado de maneira especial, um misto de autoridade e respeito. Naquela cultura organizacional, os funcionários tratam o diretor não apenas como administrador, mas também como uma espécie de amigo ou parente. A preocupação em bem assentar o diretor, o puxar da cadeira, a comida ofertada com muito gosto e a conversa em tom de intimidade familiar revelavam isso. Essa impressão também foi constatada quando fomos apresentados aos professores em cada uma das suas salas, pois percebíamos o caráter de respeito e quase subserviência dos alunos e funcionários.

Na Figuração Nova, a segunda apresentada naquele dia, os acontecimentos não se deram da mesma forma. Já na entrada, o diretor

se incomodou com o questionamento feito pelo interfone (com câmera) sobre quem estava chamando. À pergunta o diretor respondeu incomodado: “Sou eu, ó pá!” (Notas de Campo).

Depois de recebermos autorização para entrar, logo percebemos as diferenças daquela cultura organizacional escolar em relação à anterior. Embora localizada a apenas dois quarteirões da FT, a sensação de insegurança na Figuração Nova aparentava ser maior, já que nela os portões e grades são bem mais altos.

No *hall* de entrada da figuração, fomos apresentados à coordenadora e a outras três funcionárias que foram convocadas naquele instante pelo diretor. Depois de cumprimentos formais, o clima ficou tenso. O diretor aproveitou aquela conversa-reunião para falar de um problema que persistia e dizia respeito ao fato de o portão de entrada da figuração permanecer aberto enquanto os carros de serviço terceirizado entregavam produtos.

Não há dúvidas de que aquela conversa-reunião expressava o valor associado à preocupação dos gestores em evitar acidentes com as crianças, porém ela também revelava valores ligados às formas de tratamento e comunicação desenvolvidas na cultura organizacional daquela figuração.

A partir da observação daquele incidente crítico, percebemos as várias vezes nas quais o diretor e a coordenadora elevaram o tom de voz, mesmo estando eles em um corredor aberto, próximos às salas de aula, na vista de outros funcionários e do pesquisador externo que acabara de ser apresentado.

A duração do clima de tensão e ameaças estabelecido naquele episódio não se acabou rapidamente, tampouco de maneira sutil, o que indicava ser algo comum de acontecer na figuração. Quando fomos apresentados a cada um dos professores, sala por sala, percebemos que muitos professores e alunos sentiram-se assustados com a presença do diretor. Além disso, várias vezes, verificamos os alunos recebendo reprimendas dos professores na presença de todos, inclusive diante de nós.

Diferentemente da Figuração Tradicional, ao abrir as portas na Figuração Nova, o diretor sempre precisou pedir silêncio ao entrar

e desculpas pela retirada do professor da sala para nos apresentar. Ao contrário do que aconteceu na Figuração Tradicional, nenhum dos professores apresentou uma postura subserviente ou familiar, mas de tratamento igualitário, tomando o diretor como um par profissional.

Alguns, inclusive, permitiram-se fazer brincadeiras e provocações ligadas ao contexto do ambiente de trabalho, a exemplo de uma professora que o interrogou com um ar irônico: “O que fiz de errado, senhor diretor?” (Notas de Campo). No fim desse percurso de apresentações, a coordenadora fez questão de levar a responsável pelo refeitório para que esta se justificasse ao diretor sobre o incidente crítico presenciado no início da visita. Uma nova discussão se iniciou e, mais uma vez, aconteceu naturalmente, embora os envolvidos estivessem diante de nós e próximos às salas de aula, o que indica ser comum essa prática na cultura organizacional da figuração.

Lembramos que naquele dia se celebrava o Dia do Pijama e que ele também fora realizado na Figuração Nova, mas, nem de longe, essa celebração contou com a mesma participação que ocorrera na Figuração Tradicional. Além de terem sido poucos os alunos que levaram os pijamas, eles só puderam usá-los no turno da tarde, após o intervalo do lanche.

Destacamos que essa forma particular de gerir os recursos humanos e materiais (CANÁRIO, 1999) caracteriza-se como exemplo de outro incidente crítico, pois, na medida em que obrigou os alunos a trocarem de roupa na própria figuração, o evento perdeu o valor informal que deveria ter.

Com o incentivo de que os alunos pudessem ir à figuração já vestidos de pijama, a Figuração Nova poderia ter promovido valores voltados a uma maior participação dos pais dos alunos, pois eles ajudariam na organização dos filhos ainda em suas casas, tal qual ocorrera na Figuração Tradicional. Também diferente da FT, nenhum professor estava vestido de pijama na FN, o que simbolicamente causou um distanciamento entre aquilo que pode ser feito por um aluno e o que pode ser feito por um professor.

Diferentemente do que ocorrera nas duas figurações citadas, não fomos apresentados a qualquer funcionário da Figuração Sede. Foi

assim nas salas de aula que visitamos bem como na sala dos professores, secretaria, refeitório e até mesmo na portaria, já que esse é um local comum de apresentação por tratar da principal forma de controle da entrada e saída de um pesquisador visitante, como era o nosso caso.

No dia agendado pelo diretor para sermos apresentados à Figuração Sede, já nos deparamos com um ambiente bem agitado. Ele nos recebeu no pátio da figuração tendo de, imediatamente, resolver um problema de comportamento dos alunos que envolvia injúria racial. O diretor nos pediu para esperar em uma sala de recepção para só depois sermos apresentados à figuração, mas sem que pudéssemos fazer isso sozinho. Essa foi a tônica de todas as visitas no agrupamento: um misto de atenção e gentileza, mas também de lembrança à hierarquia do diretor.

Depois de resolvido o incidente crítico com os alunos, iniciou-se a apresentação da figuração, coincidindo com o intervalo do lanche. Nossa presença causou curiosidade aos membros da figuração, inclusive aos alunos. Não satisfeito com esse interesse em saber sobre nós, o diretor nos levou para conhecer uma máquina na qual os alunos colocavam dinheiro e obtinham créditos para adquirir seus lanches.

Destacamos que, apesar de ser uma escola pública cuja alimentação é fornecida pelo Estado, os alunos também podem comprar refeições durante o dia de atividades na figuração. Percebemos, então, que a utilização dessa máquina de lanches é mais uma particularidade da Figuração Sede em relação às demais do agrupamento. O gestor da FS teve a preocupação de fazer a compra de lanches não se associar ao desenvolvimento de um valor com caráter mercantilista, na medida em que evitou que as relações entre os alunos e funcionários da lanchonete fossem pautadas em pagamentos por meio do dinheiro.

Comprovamos que a oferta de recursos educativos se apresenta mais privilegiada na Figuração Sede do que nas outras do agrupamento. Enquanto sede, ela dispõe de recursos materiais que não são disponibilizados nas outras, a exemplo do controle de entrada e saída dos alunos, feito por meio de um sistema informatizado.

Ainda percebemos outra forma simbólica de gerir os recursos humanos e materiais, já que a disponibilidade da máquina de lanches

representa uma alternativa à redução da ansiedade dos alunos quanto à espera das refeições oferecidas pela figuração, uma vez que nem todos precisarão esperar pelo horário predeterminado para todos.

Pesquisando as demais áreas da figuração, notamos que ela se mostrou surpreendentemente maior do que imaginávamos estando do lado de fora. Construída na parte alta de uma das várias ladeiras da cidade, essa figuração possui blocos separados e independentes, mas, ao mesmo tempo, interligados em um único pavimento.

Passamos pela Sala dos Professores, Laboratórios de Ciências, Auditório, Salas de Multideficiência e de Sociabilidade, Teatro, Ginásio Esportivo e Oficina. Esta última, embora desativada, teve seu auge de funcionamento na época do ensino técnico, segundo o diretor (Notas de Campo). Esses espaços serão analisados adiante, quando versaremos sobre a influência da estrutura física na composição da cultura organizacional, contudo gostaríamos de já destacar que, mesmo passando por todos esses espaços, o diretor sempre foi cumprimentado pelos alunos de maneira respeitosa e sem que houvesse a necessidade de eles mudarem seu comportamento ou pararem o que estavam fazendo, conforme ocorrera nas outras figurações.

Percebemos que a presença do diretor não era tida como surpreendente ou ameaçadora. Por outro lado, nesse percurso, várias foram as vezes em que o diretor fora solicitado pelos funcionários que perguntavam se ele precisava de algo, em uma atitude que representava tanto solicitude como também respeito à hierarquia.

Em relação aos professores, chamou-nos atenção um incidente crítico que ocorrera quando o diretor precisou entrar na sala dos professores para devolver as chaves usadas para abrir os espaços visitados. Uma das professoras lhe perguntou em voz alta: “Senhor diretor, quem era aquele senhor que o acompanhava por todos os lados da escola?” (Notas de Campo).

Diferentemente das outras figurações pesquisadas, as relações socioprofissionais entre professores e diretor na Figuração Sede não se caracterizam por subserviência, mas por assunções básicas que os fazem considerar normal o fato de o diretor ser questionado em público.

Essa forma de relações socioprofissionais é comum na figuração, e o diretor procurava mostrar-se solícito também a alunos e funcionários dos variados setores.

Todavia, essa não era uma característica comum na sala dos professores, dividida em três vãos aos quais sempre tivemos dificuldade de acesso. Nas vezes em que a visitamos, sempre observamos os professores agitados, apressados e pouco dispostos a interagir, voltados que estavam às correções de avaliações, notas, relatórios, etc. A fala de uma das professoras que notou nosso estranhamento ilustra essa percepção: "Está com medo de entrar? Não se preocupe! Eles têm cara feia, mas não mordem" (Notas de Campo).

6.4 Relação Escola-Comunidade

Construímos este terceiro indicador sob a influência das concepções de Schein e de Elias. Procuramos compreender como a relação entre os profissionais das escolas e os membros da comunidade escolar são dinamizadas, considerando que elas podem ser incentivadas por meio de normas e valores expressos no projeto educativo, mas também podem ser dinamizadas de maneira particular, dependendo dos seus processos sócio-históricos.

Como já ressaltamos, um dos princípios da política de gestão democrática da educação é promover a participação contínua dos profissionais e dos membros da comunidade escolar. Contudo, no caso do campo educacional português, muitos dos princípios dessa política foram sendo superados por processos subsequentes. Ainda assim, a atual política de agrupamento de escolas possibilita que sejam realizadas reuniões na escola-sede com os representantes das outras escolas do agrupamento.

Essas reuniões não possuem a força deliberativa dos antigos conselhos escolares ou da assembleia geral. Os representantes das escolas periféricas queixam-se que, mesmo com a difusão de valores voltados à participação nas reuniões, nem sempre eles podem deslocar-se para a escola-sede por conta da distância e das várias atribuições das

quais precisam dar conta enquanto professores e educadores que são. Ainda assim, questionamos aos profissionais se eles percebiam que as decisões acordadas nessas reuniões são colocadas em prática.

TABELA 22

Com qual frequência as decisões acordadas nas reuniões são colocadas em prática?

		Raramente	Frequentemente	Sempre	Total
FIGURAÇÃO	Nova	0 0,0%	10 90,9%	1 9,1%	11 100%
	Tradicional	4 36,4%	7 63,3%	0 0,0%	11 100%
	Sede	6 17,1%	27 77,1%	2 5,7%	35 100%
Total		10 17,5%	44 77,2%	3 5,3%	57 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Percebemos que 90,9% dos profissionais da Figuração Nova compreendem que as decisões acordadas em reuniões são frequentemente colocadas em prática e 9,1% afirmam que isso ocorre sempre na figuração. Iremos conferir se o fato de essa percepção ser confirmada por todos só ocorre com essa figuração.

No caso da Figuração Tradicional, o percentual dos que afirmam serem as decisões colocadas em prática frequentemente diminui para 63,3% e 36,4% declaram que raramente as decisões são colocadas em prática. Já na Figuração Sede, 77,2% dizem que frequentemente as decisões são colocadas em prática e 5,3% alegam que isso ocorre sempre.

Esses dados indicam que a Figuração Tradicional é a que se sente menos contemplada quanto à execução das decisões definidas em reunião. Além disso, chama atenção o fato de a escola-sede, principal interlocutora e anfitriã das reuniões, indicar um percentual de satisfação quanto à execução das decisões tomadas em reunião menor do que o da Figuração Nova.

TABELA 23

Com qual frequência o Agrupamento promoveu uma maior participação dos pais e responsáveis?

		Não respondeu	Não	Sim	Não sei responder	Total
FIGURAÇÃO	Nova	1 9,1%	0 0,0%	10 90,9%	0 0,0%	11 100%
	Tradicional	1 9,1%	2 18,2%	6 54,5%	2 18,2%	11 100%
	Sede	4 11,4%	0 0,0%	23 65,7%	8 22,9%	35 100%
Total		6 10,5%	2 3,5%	39 68,4%	10 17,5%	57 100,0%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Ao questionarmos sobre a influência da política de agrupamentos sobre o aumento da participação dos pais e responsáveis pelos alunos, percebemos que a Figuração Nova continua demonstrando uma visão mais positiva (90,9%). Já na Figuração tradicional 54,5% acreditam que isso ocorreu com a política de agrupamento e, na Figuração Sede, o percentual dos que percebem essa influência é de 65,7%.

Quando perguntamos aos professores sobre a relação com pais e outros representantes da comunidade escolar, as respostas de nossos informantes quase sempre eram precedidas de silêncio ou suspiro e, apesar de afirmarem a existência do envolvimento, declararam que ele se restringia às cobranças sobre o rendimento dos filhos nas avaliações.

Há pais que entendem o que se tem que fazer e, por isso, estimulam muito e entendem que não se pode fugir muito, tem que ser aquilo. Mas há pais que contestam muito, criam expectativas. Os pais que têm uma carreira acadêmica projetam muitas expectativas nos miúdos e cobram muito pelos resultados, porque querem que os filhos tenham

uma carreira tão, ou melhor, que a dele (Professora da FN, Entrevista).

Essas respostas revelam quanto os valores difundidos pelos processos sociais associados a uma concepção neoliberal de competição e massificação (GOMES, 2001 e GASPAR, 2009) foram incorporados pela cultura organizacional das figurações do agrupamento. A política de agrupamentos forjou uma relação entre escola e comunidade pautada, por parte dos profissionais, na execução de serviços burocráticos e contemplação de conteúdos pedagógicos, e, pelos pais, na cobrança de resultados.

Também identificamos a difusão desses valores nas outras duas figurações pesquisadas. Na Figuração Tradicional, por exemplo, uma professora destacou o fim do período ditatorial como um marco divisor. Para ela, o período anterior seria melhor no que diz respeito ao aspecto disciplinar, em relação não só aos alunos como também aos pais.

Eu acho que nós, os professores, damos muito de nós. Mas, ao mesmo tempo, nós não temos, como poderia dizer, não recebemos o que deveríamos. Os pais depositam em nós, muitas coisas que são os pais, as responsabilidades que eles deviam ter, não é? Então, é como vos digo: não digo que a maioria, mas, se o aluno é bom é porque é inteligente, mas, se o aluno é mau, não consegue, a culpa é do professor (Professora FT, Entrevista).

Também percebemos que a faixa etária dos atores influencia suas impressões sobre a relação entre escola e comunidade. Para professores que viveram o regime autoritário ou nasceram perto do fim dele, há uma maior dificuldade em perceber o reconhecimento do seu trabalho por parte da comunidade escolar. Tal constatação é corroborada pela fala do diretor do agrupamento, quando ele, ao ser motivado a falar sobre as dificuldades de gerir escolas e alunos, afirmou: “As crianças me

dão trabalho, mas quem me dá trabalho mesmo são os pais! ” (Diretor, Entrevista).

Esse caráter de cobranças por alcance de resultados e cumprimento de metas forjou as assunções básicas de muitos dos pais e responsáveis pelos alunos e foi desconstruindo gradativamente o princípio da participação, inerente a uma gestão democrática. Vale ressaltar que uma das determinações da atual lei de agrupamentos era a de destituir a assembleia geral das escolas e dar força ao conselho diretor, como poderemos conferir no próximo capítulo.

O conselho diretor não só descaracteriza as premissas de um conselho escolar participativo e deliberativo como centraliza o poder sobre as decisões nas mãos do diretor. Dessa maneira, o incentivo à participação dos membros da comunidade nas decisões relativas às dimensões da escola perde espaço para o estabelecimento de um caráter mais burocrático e dirigista (LIMA, 2004), além de desmobilizar a constituição de um conselho escolar que discuta questões voltadas à autonomia e às necessidades de cada comunidade escolar.

6.5 Percepção da Participação na Gestão

Elaboramos o quarto indicador (PPG) com base nas concepções de Schein quanto às normas e valores (segundo nível), e assunções básicas (terceiro nível) da cultura organizacional. Procuramos identificar a percepção dos profissionais em relação não apenas à participação deles na gestão como também no que concerne à autonomia profissional que têm. Identificadas essas percepções, procuramos compreender como elas são apropriadas e influenciadas pelas assunções básicas de cada ator.

A participação dos atores escolares nas decisões da dimensão escolar que trata dos recursos financeiros é um dos princípios de uma gestão democrática da educação. Por sua vez, sabemos que esse não é mais um valor difundido nas organizações escolares por parte da política de agrupamentos.

Contudo, também sabemos que esses valores podem ser dinamizados nas figurações, dependendo dos indivíduos que delas fazem parte e, por isso, perguntamos aos profissionais se eles são consultados sobre a forma de utilizar esses recursos.

TABELA 24
Seu diretor ouve opiniões sobre a melhor forma de utilizar os recursos financeiros da escola?

		Não assinalou	Sim	Não	Não sei responder	Total
FIGURAÇÃO	Nova	1 9,1%	4 36,4%	1 9,1%	5 45,5%	11 100%
	Tradicional	0 0,0%	0 0,0%	1 9,1%	10 90,9%	11 100%
	Sede	2 5,7%	6 17,1%	2 5,7%	25 71,4%	35 100%
Total		3 5,3%	10 17,5%	4 7,0%	40 70,2%	57 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Na Figuração Nova, apenas 36,4% dos profissionais afirmam que o diretor ouve opiniões sobre a melhor forma de utilizar os recursos financeiros da figuração. Chama atenção o fato de que 45,5% dos entrevistados não souberam responder, sinalizando falta de participação ou interesse. Já na Figuração Tradicional, os dados chamam ainda mais atenção, pois 9,1% afirmam não serem ouvidos pelo diretor sobre o uso de recursos financeiros, enquanto que 90,9% não souberam responder, o que também indica falta de participação ou interesse. Situação parecida se apresenta na Figuração Sede, em que apenas 17,1% afirmam serem ouvidos, enquanto 71,4% não souberam responder.

Constatamos, então, que, além de não ser mais um valor difundido pelas normas da política de agrupamento de escolas, a participação nas decisões que envolvem a utilização de recursos financeiros também

não é incentivada pelas normas do projeto educativo nem pelo diretor responsável pelas figurações.

TABELA 25

Relação entre o que interessa verdadeiramente nas relações de trabalho e Escolaridade

FIGURAÇÃO			Nível de Escolaridade			Total
			1º Ciclo	2º Ciclo	Superior	
FN	O que lhe interessa	Desenvolver um ambiente familiar			11 100%	11 100%
	Total				11 100%	11 100%
FT	O que lhe interessa	Não assinalou	0 0,0%	0 0,0%	1 9,1%	1 9,1%
		Manter certa distância dos colegas	0 0,0%	0 0,0%	1 100%	1 9,1%
		Desenvolver um ambiente familiar	2 22,2%	1 11,1%	6 67,7%	9 81,8%
		Total	2 18,2%	1 9,1%	8 72,7%	11 100%
FS	O que lhe interessa	Não assinalou		0 0,0%	2 5,7%	2 5,7%
		Dar-se bem com uma ou duas pessoas		0 0,0%	2 5,7%	2 5,71%
		Desenvolver um ambiente familiar		2 6,5%	29 93,5%	31 88,6%
		Total		2 5,7%	33 94,3%	35 100%
Total	O que lhe interessa	Não assinalou	0 0,0%	0 0,0%	3 5,3%	3 5,3%
		Dar-se bem com uma ou duas pessoas	0 0,0%	0 0,0%	2 3,5%	2 3,5%
		Manter certa distância	0 0,0%	0 0,0%	1 1,8%	1 1,8%
		Desenvolver um ambiente familiar	2 3,5%	3 5,3%	46 80,7%	51 89,5%
	Total		2 3,50%	3 5,3%	52 91,2%	57 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Relacionamos o grau de escolaridade dos profissionais à opinião deles sobre o que interessa nas relações de trabalho. A incidência de se desenvolver um ambiente familiar e amigável constitui cerca de 90% das respostas dos entrevistados, quando consideramos todas as escolas do agrupamento, mas, se considerássemos apenas a Figuração Nova, o resultado chegaria aos 100%.

Todavia, aquilo que comumente pode ser visto como um valor que promove uma saudável relação de trabalho pode também ser confundido com o desenvolvimento de um ambiente mais informal e de intimidade. A partir da etnografia, percebemos que muitos dos valores difundidos sobre a participação dos atores na Figuração Nova faziam que eles deixassem de ser vistos pelas funções e cargos que exerciam e passassem a ser vistos a partir de critérios menos profissionais.

TABELA 26

Relação entre o agrupamento promove maior participação na gestão e Escolaridade

FIGURAÇÃO			Nível de Escolaridade			Total
			1º Ciclo	2º Ciclo	Superior	
FIGURAÇÃO NOVA	Agrupamento promove Cooperação entre os funcionários	Não assinalou			2 18,2%	2 18,2%
		Nenhuma			2 18,2%	2 18,2%
		Raramente			3 27,3%	3 27,3%
		Frequentemente			4 36,4%	4 36,4%
	Total				11 100%	11 100%
FIGURAÇÃO TRADICIONAL	Agrupamento promove Cooperação entre os funcionários	Não assinalou	0 0,0%	0 0,0%	1 9,1%	1 9,1%
		Raramente	2 25%	1 12,5%	5 62,5%	8 72,7%
		Frequentemente	0 0,0%	0 0,0%	2 18,2%	2 18,2%
	Total		2 18,2%	1 9,1%	8 72,7%	11 100%

>

FIGURAÇÃO			Nível de Escolaridade			Total
			1º Ciclo	2º Ciclo	Superior	
FIGURAÇÃO SEDE	Agrupamento promove Cooperação entre os funcionários	Não assinalou		2 5,7%	8 22,9%	10 28,6%
		Nenhuma		0 0,0%	2 5,7%	2 5,7%
		Raramente		0 0,0%	2 5,7%	2 5,7%
		Frequentemente		0 0,0%	20 57,1%	20 57,1%
		Sempre		0 0,0%	1 2,9%	1 2,9%
	Total			2 5,7%	33 94,3%	35 100%
Total	Agrupamento promove Cooperação entre os funcionários	Não assinalou	0 0,0%	2 3,5%	11 19,3%	13 22,8%
		Nenhuma	0 0,0%	0 0,0%	4 7%	4 7,0%
		Raramente	2 3,5%	1 1,8%	10 17,5%	13 22,80%
		Frequentemente	0 0,0%	0 0,0%	26 45,6%	26 45,6%
		Sempre	0 0,0%	0 0,0%	1 1,8%	1 1,75%
	Total		2 3,50%	3 5,3%	52 91,22%	57 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Os dados da tabela 26 representam a nossa preocupação em verificar se, a partir da formação do agrupamento, houve maior envolvimento dos profissionais na gestão das figurações, mas constatamos que o aumento da participação após a formação do agrupamento não se apresenta tão perceptível aos profissionais.

Há uma divisão proporcional entre as opiniões dos profissionais da Figuração Nova, uma vez que, para 18,2%, não houve aumento na participação, segundo 27,3% raramente se deu esse aumento e conforme 36,4% esse aumento ocorreu com frequência.

Já a Figuração Tradicional se destaca pelo fato de 72,7% entenderem que raramente houve um incremento na participação. Por sua vez, na Figuração Sede, 60% dos profissionais entendem que frequentemente e sempre houve um aumento na participação, inclusive tendo sido a única figuração onde foi assinalada a opção sempre.

Com base nesses indicadores, confirmamos uma das principais ponderações dos autores consultados em nossa revisão de literatura quanto ao fato de que há um deslocamento e concentração dos recursos educativos e da gestão, e atenção dos órgãos governamentais à escola-sede (LIMA, 2004; ALMEIDA, 2010).

Também constatamos que essa concentração de recursos educativos na Figuração Sede favorece o desenvolvimento de práticas de gestão mais participativas e, conseqüentemente, mais democráticas. Para reforçar essa constatação, apresentamos trechos de entrevistas que realizamos com os profissionais da FS. Na primeira, destacamos como a professora se refere ao uso do espaço e recursos da sala dos professores como instrumentos que possibilitam uma melhor convivência em vista de uma maior participação profissional.

Eu, por um acaso, gosto muito do convívio nessa escola. Não sei se reparou, mas, na sala dos professores, há uma antecâmara que é uma parte de convívio com mesas redondas, sofás, para as pessoas poderem estar, debaterem atividades dos alunos, conversar sobre o dia a dia mais comodamente. Às vezes, por exemplo, na hora do almoço, é uma hora que aqui nessa escola é até muito interessante em termos de convívio porque alguns professores, por incrível que pareça, almoçam cá, pois temos um espaço de copa. Depois, quando as pessoas querem trabalhar, se dirigem a outra parte, que é uma sala com computadores ligados em rede, onde aproveitamos os diretores de turma para tratarmos das questões dos alunos das turmas,

os professores, para fazerem suas fichas de trabalho, as avaliações, para corrigir provas, para fazer reuniões de trabalho, trocarmos materiais, debatermos ideias, vermos se estamos mais ou menos sincronizados em termos dos cumprimentos dos programas (Professora da FS, Entrevista).

Diferentemente das outras figurações do agrupamento, a sala dos professores da Figuração Sede é a única composta por três ambientes e uma maior quantidade de recursos materiais. Uma maior oferta de recursos materiais associada ao uso deles como recurso simbólico, principalmente, leva essa professora ao entendimento de que, dessa maneira, os profissionais da FS não precisam recorrer em demasia às conversas-reuniões de corredores e portas de sala de aula, tão comuns na cultura organizacional das outras duas figurações.

Ao entrevistarmos os profissionais das outras duas figurações, constatamos que a percepção relativa à participação na gestão é mais reduzida. Os professores nos informaram sobre a necessidade de terem que apresentar suas propostas pedagógicas aos coordenadores de áreas disciplinares a fim de, posteriormente, elas serem levadas às reuniões que, mensalmente, acontecem na Figuração Sede e, só depois de aprovadas, serem colocadas em prática.

Nós não temos muito tempo. Estamos tão preenchidos com os miúdos, trabalhamos tanto que, quando temos alguma coisa para combinar, nós combinamos nos intervalos ou por e-mail. Há demasiadas burocracias, demasiados papéis. Uma vez no mês, reunimos todos os coordenadores dos grupos de ano, onde combinamos estratégias pedagógicas, acertamos as planificações, marcamos os conteúdos que vêm nas fichas, onde falamos de casos complicados que temos nas turmas, que medidas que vamos utilizar (Professora da FT, Entrevista).

Segundo a entrevistada, as normas burocráticas aliadas à falta de tempo a impedem de participar mais ativamente da gestão. Ao questionarmos se a mesma condição se apresentava em relação às demais práticas do seu dia a dia, a exemplo de uso de material educativo, elaboração de aulas ou trabalhos mais aprofundados com alunos com necessidades especiais, ela afirmou:

Nós trabalhamos com um conjunto de técnicos em equipe, é diferente. Os agrupamentos trabalham com o Centro de Recursos e esse centro do Ministério da Educação é que fica responsável por dizer o que temos que fazer com esses miúdos em cada escola, não é? (Professora da FT, Entrevista).

É importante observar que essa percepção de um cotidiano escolar burocrático que impede uma maior participação dos profissionais na gestão não é a mesma apresentada pela coordenadora da Figuração Tradicional. Ao entrevistá-la e questionarmos sobre os principais desafios impostos ao seu papel de coordenadora, ela de imediato lembrou: “Um diretor de turma só vê os problemas da sua turma! E aqui, eu como coordenadora, tenho que ver os problemas da escola, não é?” (Coordenadora da FT, Entrevista).

Quanto à percepção de participação na gestão apresentada pelos profissionais da Figuração Sede, destacamos o trecho da entrevista que se segue.

Nota-se que entre as colegas que vêm e estão pela primeira vez, que se sentem acarinhadas. Sem dúvida! Às vezes até, no início do ano, quando nos damos conta de que a colega é nova e que ainda não está bem a par dos hábitos da escola, nota-se uma grande entreatajuda, uma grande solidariedade no sentido de dizer: “Olha, eu tenho a ficha para as

informações das reuniões intercalares! ”. Entende? Há muito esse espírito aqui dentro dessa escola (Professora da FS, Entrevista).

Quando questionamos o que ela considerava ter sido o principal fator da constituição desse tipo de ambiente mais participativo, ela destacou a influência das pessoas que estão na Figuração Sede. Para ela, esses profissionais retribuem o tratamento que recebem daquilo que chamou de “instâncias superiores”, em uma alusão direta ao diretor.

O nosso diretor, por acaso, sem dúvida, tem essa qualidade! É muito aberto a nível das relações humanas. É uma pessoa muito humana. Faz questão de nos passar essa ideia na primeira reunião que temos no início de setembro e que se chama a reunião geral de professores. E eu acho que, de fato, tudo vem daí, daquela reunião (Professora da FS, Entrevista).

Ora, se essa assunção básica expressa sobre a gestão do diretor do agrupamento corrobora a alta percepção dos atores da Figuração Sede quanto à participação deles na gestão, o que faz essa mesma percepção não ser identificada nas demais figurações, uma vez que temos o mesmo diretor?

A nossa análise de dados indica duas variáveis de influência: a primeira relaciona-se ao fato de a sala de trabalho do diretor localizar-se na Figuração Sede, promovendo, assim, maior presença e atuação dele nessa figuração; e a segunda aponta a diferenciada gestão simbólica que ele desempenha quanto à maior oferta dos recursos humanos e materiais destinados à Figuração Sede em detrimento das demais.

6.6 Percepção de Autonomia Profissional

Assim como o indicador anterior, esse quinto foi elaborado com base nas concepções de Schein no que concerne às normas e valores da cultura organizacional (segundo nível) e assunções básicas (terceiro nível). Procuramos identificar a percepção dos profissionais acerca da autonomia profissional. Identificadas essas percepções, buscamos compreender como elas são apropriadas e influenciadas pelas assunções básicas de cada ator.

A etnografia que realizamos no agrupamento nos fez perceber que a Figuração Sede, por contar com maior número de recursos educativos, não é a figuração que mais necessita da presença e atuação do diretor. Ela tem um ambiente mais autônomo. Fizemos várias visitas na FS sem que o diretor estivesse presente, mas nem por isso o cotidiano de atividades era prejudicado. Constatamos que “nem sempre à organização mais complexa correspondem procedimentos de coordenação e controle mais complexos” (MINTZBERG *apud* COELHO, 2004, p. 188).

TABELA 27
O que faz para resolver conflitos na escola?

FIGURAÇÃO		<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
FS	Não assinalou	17,6	17,6
	Cede para que haja paz	23,5	41,2
	Comunica-situação-diretor	5,9	47,1
	Nunca deixa passar nada e resolve a situação pessoalmente	52,9	100,0
	<i>Total</i>	100,0	

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Quando questionamos, na Figuração Sede, o que costuma ser feito para resolver conflitos entre colegas de trabalho e alunos, 52,9%

dos entrevistados informaram que resolvem a situação pessoalmente, enquanto 23,5% disseram que cedem para que haja paz e apenas 5,9% afirmaram que comunicam a situação ao diretor.

Correlacionamos as percepções dos profissionais referente à autonomia de suas funções com a realização de entrevistas. Na entrevista realizada com uma professora da Figuração Sede, ela fez questão de nos apresentar um curso que organizava sobre o uso de computadores do tipo *tablet* pelos professores e alunos em sala de aula. O curso contaria com a presença de uma professora convidada da Universidade de Coimbra, em vista de uma formação docente que propusesse uma melhor utilização daquele recurso educativo, já que tal tecnologia estava se apresentando como tabu para alguns professores ou de forma banal para os alunos.

O relato dessa professora evidencia a difusão de valores naquela cultura organizacional que permitem a ela desenvolver estratégias educativas de maneira autônoma sem precisar seguir ordens da direção. Ao questionarmos quando o curso ocorreria, ela nos informou que seria no fim do expediente de trabalho, pois a atividade seria apresentada como alternativa ao programa curricular. Por ser realizada após as aulas, não seria exigida a presença de todos, pois apenas os professores, pais e alunos interessados precisariam ir.

Outra observação sobre a percepção de autonomia profissional se deu em uma visita na semana de volta às aulas, logo após o recesso de fim de ano. Dessa vez, não pudemos ter acesso à figuração pelo fato de o diretor não estar presente, pois sempre precisávamos de autorização para entrar. Todavia, como passamos algum tempo no *hall* de entrada, esperando a autorização, também percebemos que, mesmo sem a presença do diretor, a figuração aparentava funcionar como nas demais visitas que havíamos feito.

Em outra visita, nos chamou atenção o fato de o diretor informar ao seu adjunto que, depois de finalizada a reunião conosco, ele só voltaria à Figuração Sede no dia seguinte. A lógica de gestão adotada pela política de agrupamentos sobrecarrega o trabalho do diretor, mas, ao mesmo tempo, por ele precisar estar presente em várias unidades,

torna-se possível que ele desenvolva sua agenda de visitas sem que sua ausência seja sentida pelos atores daquela figuração.

No que concerne à Figuração Sede, o diretor não se sente na obrigação de estar sempre presente, mesmo se considerarmos que ela é a maior e mais complexa unidade do agrupamento. Em relação às outras figurações, ela dispõe de um bom número de adjuntos, secretários, coordenadores de área e um maior número de professores, o que se apresenta como um *staff* adequado à dimensão e às necessidades da Figuração Sede.

Por outro lado, várias foram as vezes nas quais presenciamos os coordenadores das outras duas figurações pesquisadas se queixarem da pouca quantidade de funcionários no setor administrativo bem como de terem que se desdobrar na função de coordenador e professor de apoio (caso da Figuração Nova) ou, até mesmo, na função de professor titular (Figuração Tradicional).

Para a coordenadora da Figuração Nova, o funcionamento da figuração pode ser entendido tal qual um condomínio, no sentido de que, uma vez dentro dele, devem-se seguir normas que facilitam a convivência.

Nós temos o portão, com toda a gente. Toca a campanha, todos entram. Aqui, temos as pessoas que fazem a organização, pois os miúdos não podem entrar a qualquer hora. Depois, temos o CAF, de apoio à família, que atendem aos pais. Depois, a entidade promotora, portanto, a Câmara. Depois a entidade executora, portanto, quem contrata as pessoas, faz a seleção. Depois, a entidade supervisora que é o Agrupamento. Portanto, a supervisão também é feita pelos professores titulares de turma. Por exemplo, uma atividade extra, como atividade de música, é com o professor que é tratado e depois com o diretor de turma e, portanto, há esta hierarquia (Coordenadora da FN, Entrevista).

A fala desse ator realça como o peso imposto pelas determinações burocráticas já foi tão incorporado às suas assunções básicas, que ela, enquanto coordenadora, reproduz essa lógica em detrimento do desenvolvimento de uma maior autonomia profissional e de novas possibilidades de ação e inovação. Todavia, esses valores não necessariamente foram incorporados pelas assunções básicas de todos os profissionais, conforme a fala a seguir registrada.

Olha, o que mais me desagrada, sobretudo, é o excesso de burocracia! O excesso de papéis pra levar às reuniões já foi muito menos do que é agora. Agora é (sic) papéis pra tudo, de maneira que sobrecarrega, sobretudo, a preparação para aulas (Professor da FT, Entrevista).

O excesso de burocracia lembrado pelo professor da Figuração Tradicional como barreira ao desempenho do seu trabalho torna-se ainda mais ilustrativo pela observação que ele faz sobre o fato de que o seu cotidiano deveria ser mais pedagógico e menos restrito ao cumprimento de exigências, normas e entrega de relatórios na forma de papéis.

Em outras palavras, percebemos que, embora as exigências burocráticas sejam uma norma expressa na cultura organizacional das figurações que compõem o agrupamento, elas ainda não foram incorporadas pelas assunções básicas de todos os profissionais que trabalham no agrupamento de escolas.

6.7 Influência da Estrutura Física

Engendramos o sexto e último indicador de análise a partir do primeiro nível da cultura organizacional apresentado por Schein, o nível de artefatos, composto por elementos visíveis na organização, procuramos compreender a influência que a estrutura física, principalmente, exerce na escola, é negligenciada pelos atores que compõem e administram as organizações.

Esse indicador também leva em conta o que Rui Canário (2005) apresenta como inovação e gestão dos recursos educativos. Pesquisador do tema em campos educacionais distintos, esse autor lembra que, ao pesquisar escolas francesas e a diferença delas em relação às escolas portuguesas em termos de oferta de recursos educativos, percebeu que os parâmetros socioeconômicos com os quais os indivíduos são levados a conviver aliado ao discurso da escassez de recursos, comum ao campo educacional, levam os profissionais da educação a não reconhecerem qualidade naquilo de que dispõem, pois, sempre ao final da visita às escolas francesas, ouvia seus diretores desculparem-se por não poderem apresentar escolas melhores.

Em uma das nossas primeiras visitas à Figuração Sede, foi realizada uma reunião na qual nos foi apresentada toda a figuração. No final desse encontro, o diretor nos levou até a entrada e disse que vários educadores oriundos de vários lugares – como Romênia, Angola e Cabo Verde –, ao visitarem a figuração que ele dirigia, encantaram-se e afirmaram ser muito bonita aquela escola, mas ele, por sua vez, a considerava apenas uma “simples escola” (Notas de Campo).

A Figuração Sede diferencia-se das outras duas do agrupamento nem tanto pela atualidade dos seus recursos educativos (a Figuração Nova possui recursos mais novos), mas, sobretudo, pela quantidade deles. Nela, encontramos maior número de alunos, professores e funcionários, o que a leva a ter maior número de salas de aula, de secretarias e espaços para trabalhos administrativos e de serviços gerais, e a ter uma sala maior para os professores.

TABELA 28

Como considera o tamanho das salas de trabalho e salas de aula?

		Insuficiente	Razoável	Adequado	Total
FIGURAÇÃO	Nova	1 9,1%	1 9,1%	9 81,8%	11 100%
	Tradicional	1 9,1%	6 54,5%	4 36,4%	11 100%
	Sede	8 24,2%	16 48,5%	9 27,3%	33 100%
Total		10 18,2%	23 41,8%	22 40,0%	55 100,0%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Questionamos aos profissionais do agrupamento, então, como eles consideram o tamanho das salas disponibilizadas para o trabalho (salas de aula, dos professores, de leitura, laboratórios). Para 81,8% dos profissionais da Figuração Nova, o tamanho das salas de trabalho é adequado. Na Figuração Sede, por sua vez, 24,2% dos profissionais consideram o tamanho insuficiente, 48,5% entendem que ele é razoável e 27,3% afirmam ser adequado.

Já na Figuração Tradicional a afirmação de que o espaço é adequado se reduz para 36,4% dos profissionais, pois a maioria (54,5%) entende que ele é razoável, enquanto 9,1% afirmam ser insuficiente. Mais uma vez, percebemos quão a Tradicional se apresenta como a figuração que se vê menos favorecida em relação às outras do agrupamento.

TABELA 29

Como você considera os recursos materiais disponibilizados para o trabalho?

		Insuficiente	Razoável	Adequado	Total
FIGURAÇÃO	Nova	1 9,1%	2 18,2%	8 72,7%	11 100,0%
	Tradicional	3 27,3%	8 72,7%	0 0,0%	11 100,0%
	Sede	20 57,1%	8 22,9%	7 20,0%	35 100,0%
Total		24 42,1%	18 31,6%	15 26,3%	57 100,0%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Sobre os recursos materiais disponibilizados para o desempenho das atividades, 72,7% dos profissionais da Figuração Nova entendem que eles são adequados. Não podemos esquecer que essa é a figuração construída mais recentemente e a que dispõe de recursos educativos mais novos. Por sua vez, Na Figuração Sede, 20% afirmam ser adequado, 22,9% entendem ser razoável e 57,1% dizem ser insuficientes. Já na Figuração Tradicional, nenhum profissional afirmou que os recursos são adequados: 72,7% acreditam que os recursos disponibilizados são razoáveis, enquanto que 27,3% dizem ser insuficientes.

Por conta da importância que reconhecemos terem esses espaços, procuraremos descrever alguns dos recursos materiais das figurações pesquisadas em vista de uma melhor visualização dos seus espaços e influência deles na cultura organizacional.

A Figuração Sede, embora não seja possível visualizá-la tão bem do lado de fora, é ampla e bem dividida. Há cerca de seis blocos interligados, mas independentes. Dessa maneira, percebemos que os alunos podem se divertir e fazer barulho sem que isso incomode o funcionamento de outras turmas ou áreas administrativas.

Na visita que fizemos a essa figuração, acompanhados pelo diretor, andamos por todas as áreas dela e, como já destacamos, achamos-na surpreendentemente maior do que imaginávamos. Instalada em um pequeno morro, característica geográfica comum à cidade, a figuração possui prédios de um único pavimento, bem distribuídos e independentes, mas, ao mesmo tempo, interligados pelo pátio central e corredores internos.

Conhecemos a Sala dos Professores, Laboratórios de Ciências, Auditório, Salas de Multideficiência, Teatro, Sala de Apoio para alunos, Salas de Sociabilidade (para alunos com necessidades especiais), Oficina (desativada), Ginásio Esportivo etc. Não havia na figuração preocupação exacerbada com a segurança interna ou fuga dos alunos, mesmo percebendo que não havia grades ou muros altos que a isolassem da rua.

Além de interligar áreas verdes aos espaços de convivência internos, a Figuração Sede é envolta por grades de médio porte e bem separadas entre uma barra de ferro e outra, propiciando uma sensação

maior de espaço interno e ventilação. Esse tipo de estrutura poderia facilitar a comunicação com pessoas estranhas à figuração, mas, nem de longe, parecia haver a impressão de que isso representaria perigo.

Também percebemos que muitos dos espaços foram adaptados de acordo com as características da figuração. Numa demonstração de boa gestão simbólica dos recursos educativos, o diretor valeu-se dos recursos materiais de que dispunha para desenvolver práticas pedagógicas adequadas às características dos alunos.

Para uma melhor compreensão, apresentamos dois espaços que ilustram uma melhor utilização dos recursos materiais e humanos de forma simbólica. O primeiro diz respeito à Sala de Sociabilidade. Segundo o diretor, as escolas de médio e grande porte são obrigadas a dispor de Salas de Multideficiência para atenderem às demandas de alunos com necessidades especiais. Assim, ele resolveu adaptar outra sala que estava subutilizada e transformou-a na Sala de Sociabilidade, onde os alunos com necessidades especiais encontram um espaço decorado tal qual uma casa, ou seja, um ambiente mais acolhedor e familiar.

Eles são estimulados a praticarem atividades rotineiras, como organização da cama e das roupas nos armários, lavar pratos e guardá-los, preparar lanches simples, enfim, eles são levados a praticarem atividades de sociabilidade cotidianas, mas que nem sempre são fáceis de serem praticadas nas salas de aula comuns.

O segundo exemplo de recurso educativo gerido de maneira simbólica é o de outra sala que também se encontrava subutilizada e foi reformada para abrigar atividades culturais lideradas por um grupo de teatro composto por ex-alunos. Segundo o diretor, a sala foi adequada para funcionar como um teatro, contando não só com um palco como também bastidores, iluminação interna, *blackout* nas janelas, algumas cadeiras, materiais de representação artística e outros. Toda a estrutura é simples e limitada, mas ilustra a preocupação em se gerir simbolicamente os recursos educativos (CANÁRIO, 2005).

Verificamos que o projeto arquitetônico da Figuração Sede é propício à prática educacional. A sala dos professores, por exemplo, é próxima às salas de aula e, além de ampla, interliga-se com vários outros

espaços da figuração. Através de paredes de vidro, os professores, ao mesmo tempo em que usufruem do seu espaço de descanso, também conseguem acompanhar os alunos de maneira discreta.

A respeito da ideia de integração, percebemos como alguns espaços são peculiares, o que nos leva a constatar a diferença entre as figurações. Dentre esses espaços, podemos citar a sala dos professores que, na Figuração Tradicional, era de caráter familiar, mas, na Figuração Nova, caracterizava-se pelo hermetismo.

Todas as vezes que visitamos a sala dos professores da FN, tivemos a impressão de que não havia sido utilizada pelos professores, nem mesmo nos intervalos que haviam ocorrido pouco tempo antes de nossa visita. Ela não apresentava indício da utilização de equipamentos, como copos, jornais, material de aula, avaliações, ou seja, nada indicava qualquer personalização do espaço (CHIAVENATTO, 2009).

Por sua vez, a Figuração Tradicional, embora esteja instalada em um prédio com mais de 75 anos, apresenta boa estrutura física. Como as paredes foram feitas com um concreto mais denso, não há que se preocupar tanto com o frio, como acontece na Figuração Sede, por exemplo. As áreas livres chamam atenção pela sua integração com o espaço pedagógico e o administrativo. Nelas, os alunos sentem-se mais à vontade para brincar, liberar suas energias e, ao mesmo tempo, serem observados à distância pelos educadores.

Na Figuração Nova, pouca atenção foi dada aos espaços livres. Eles existem, mas não chegam a um terço do que é disponibilizado pela Figuração Tradicional. Além disso, o prédio da figuração – formado por um único bloco, mas com dois pavimentos e em formato de curva – impede que se observem as crianças quando elas não estão no pátio central.

Isso obriga a coordenação a manter funcionários vigiando as laterais que dão acesso à parte de trás da figuração, durante todo o intervalo de aulas. Nesse local posterior há, inclusive, recursos educativos subutilizados, a exemplo de uma casa de madeira para brincadeiras infantis, espaço verde e mais área para diversão. Todavia, todos esses recursos não são disponibilizados aos alunos em nome da segurança deles nas horas de intervalo.

A atenção maior da Figuração Nova se volta à disposição dos recursos educativos internos. Os materiais são todos novos e “nobres”, tal qual foi destacado pelo diretor (Notas de Campo). As instalações são tão refinadas e de preço elevado, que lembram as instalações de um *shopping center*, fazendo-nos relembrar as experiências de Rui Canário.

Diferentemente da Figuração Tradicional, por exemplo, as torneiras dos banheiros da Figuração Nova possuem sensores que, embora ajudem na economia de água, certamente terão tido um custo de compra mais alto, assim como deve requerer mais gasto com a manutenção. Além disso, todas as salas possuem quadro interativo, equipamento tecnológico que dispõe de um quadro branco interligado a computadores com internet, áudio e vídeo.

O refeitório da Figuração Nova segue a mesma linha de melhor disposição de recursos materiais em relação à Figuração Tradicional, contando com mais equipamentos e maior número de funcionários, além de ser mais amplo. Todavia, mesmo com a oferta de tantos recursos, inclusive mais novos do que os das outras figurações, chama atenção o fato de que, nessa figuração, muitos pais preferem buscar seus filhos e levá-los para almoçar fora.

Com base naquilo que nos foi apresentado como a “boa qualidade das refeições” (Coordenadora da FN, Entrevista), percebemos que o ambiente da figuração não se apresenta acolhedor. Muitos professores também preferem almoçar fora e, assim, “encontrar outras pessoas e perceber outro ambiente” (Professora da FN, Entrevista).

Quanto aos outros recursos materiais, lembramo-nos de uma entrevista com uma professora que foi realizada de forma adaptada, em um banco do corredor das salas de aula do primeiro andar. Enquanto realizávamos a entrevista, uma professora subia as escadas e queixava-se com suspiros altos sobre a existência delas. Percebemos que, mesmo sendo esse prédio o mais novo do agrupamento, certamente os membros da figuração não haviam sido consultados sobre a necessidade de ela ter sido construída com escadas.

O questionamento referente à influência de escadas no funcionamento das figurações também foi feito à professora responsável pela biblioteca da Figuração Sede. Quando visitamos o espaço para realizar

entrevistas, percebemos que, para ter acesso a ele, era necessário subir uma escada estreita e em forma de espiral, prejudicando a mobilidade de profissionais e alunos.

Embora disponha de um bom espaço e maior oferta de recursos educativos – como computadores, equipamentos de áudio e vídeo, além de uma boa quantidade de livros –, a biblioteca se encontra isolada no primeiro andar, não permitindo maior integração dos alunos e professores durante o dia a dia de aulas. Quando questionada sobre qual seria a primeira medida adotada pela professora responsável pela biblioteca caso ela viesse a tornar-se diretora, sua resposta foi enfática:

Olha, seria essa biblioteca mudar de sítio porque é uma biblioteca exclusiva com umas escadas em caracol que não permitem, que nem sei sequer como que foi aprovada. Transportar pra uma sala mais no centro das outras, não é? Pra que todos estivessem perto da biblioteca. Há alguns professores que dizem que é um bocado longe ter de vir cá e tal, pronto! Na realidade, não é assim uma distância tão grande, mas, se pudesse estar ali mais no centro, seria melhor. Mas o pior mesmo é que não dá acesso a todas as pessoas, né? Há alunos mesmo que nunca poderão vir à biblioteca, que passaram por essa escola sem ter o prazer de vir à biblioteca (Professora da FS, Entrevista).

Em guisa de conclusão, percebemos o quanto a fala dessa educadora nos indica quão a estrutura física influencia a composição das culturas organizacionais escolares. Todavia, embora se apresente como um artefato visível e tangível), ressaltamos que o grau de influência da estrutura física na cultura organizacional escolar está condicionado à gestão simbólica desempenhada pelos recursos humanos. Com base na experiência junto às figurações desse agrupamento de escolas, reafirmamos a nossa premissa de que a implementação de políticas públicas deve garantir que as características e particularidades de cada cultura organizacional escolar sejam contempladas.

PARTE IV

DOCUMENTOS: ELOS ENTRE AGÊNCIA E ESTRUTURA

CAPÍTULO 7

Estado, Organizações e Atores Sociais

Apresentamos neste capítulo uma análise de conteúdo dos documentos de órgãos estatais responsáveis pela educação nos dois campos educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas. Esses documentos constituem elos da relação interdependente (ELIAS, 1994) entre as determinações estatais e as formas de apropriação e práticas profissionais de cada figuração.

Em relação aos documentos estatais, analisamos o que eles determinam, a partir da implementação de políticas públicas, que deve ser praticado nas escolas e que relevância é dada à identificação das características da cultura organizacional de cada escola. No que diz respeito à análise dos projetos pedagógicos, identificamos como eles se referem às políticas públicas e correlacionam-nas com as características da própria cultura organizacional.

Associaremos a análise de conteúdo à análise de discurso dos atores, enfocando as suas (re)interpretações sobre as determinações estatais. Para isso, questionamos: esses documentos são bem compreendidos ou há ruídos na comunicação entre os órgãos de educação e as escolas que fazem as determinações não serem apropriadas pelas culturas organizacionais da maneira pretendida pelas políticas públicas?

7.1 O que se entende por Políticas Públicas e Cultura Organizacional Escolar

Antes mesmo de nossa inserção no campo de pesquisa, tínhamos em mente que muitas das dificuldades referentes à implementação de políticas públicas dizem respeito à forma como se dá a comunicação entre aquilo que pretende o Estado e as diferentes maneiras de interpretação dos atores sobre o que deve ser feito nas organizações escolares. Conceitos e objetivos podem não ser colocados claramente pelos documentos ou responsáveis por sua implementação, dando margem a reinterpretações e práticas destoantes do que se pretendia.

Uma amostra dessa assertiva são alguns dados produzidos no campo, como as diferentes respostas sobre o que se entendia por gestão democrática da educação ou democracia. Os entendimentos dos atores a respeito do que deve ser uma gestão democrática se apresentaram díspares e limitados. Às vezes, por exemplo, eles evitavam dar opinião sobre algo ou falar sobre a escolha referente ao diretor da escola.

Na verdade, deveria haver o entendimento de que uma gestão democrática prima por garantir a participação dos indivíduos na tomada de decisões sobre as principais dimensões de funcionamento da escola (política, pedagógica, administrativa e financeira). Essa participação pode ser exemplificada com o envolvimento dos indivíduos na elaboração do projeto pedagógico e constituição do conselho escolar (LÜCK, 2013; PARO, 2006).

No caso português, a implementação da política pública de gestão democrática da educação passou por processos subsequentes que tiveram início com o incentivo à descentralização das estruturas e princípios educativos, posteriormente foram reforçados por participação, elegibilidade e colegialidade, mas regressaram a um processo de centralização do poder. Devido a isso, cada escola passou a ser apenas mais uma instância periférica de controle estatal por intermédio da escola-sede do agrupamento.

A análise de conteúdo dos documentos estatais do campo educacional português nos fez perceber que a política de agrupamentos não

corresponde ao argumento oficial do Estado, segundo o qual os objetivos principais da política são o de evitar o desperdício de recursos e promover uma maior modernização do sistema educacional. Na verdade, confirmamos que o objetivo principal é constituir o campo educacional como um “sistema centralizado-desconcentrado, onde o relevante seria a escola-sede, mas nem tanto o agrupamento e, muito menos, as escolas que o compõem” (LIMA, 2004, p. 22).

A seguir, apresentamos a fala de um ator do campo que ilustra como essas mudanças foram percebidas ao comparar-se a política atual com as anteriores.

No modelo de aula, atualmente, tivemos que largar a violência, digamos assim, porque, antigamente, eu estudei em uma escola onde se aplicava os tabefes, digamos assim, reguada e palmatória, não sei o quê. Depois do 25 de abril, abandonou-se completamente esse modelo. Você tem o modelo de interação, do ponto de vista emocional, não é? Mas isso conduziu a um ambiente geral de indisciplina, no sentido de que como não há uma orientação disciplinar rígida, tem-se uma disciplina muito frágil (Professor da FS).

Essa fala reflete não só as mudanças sociais causadas pelos processos subsequentes pelos quais o campo educacional passou como também o entendimento desse ator a respeito das implicações da política de gestão democrática da educação. Em nossa pesquisa também investigamos o que os atores dos dois campos educacionais entendem acerca de cultura organizacional escolar a fim de analisarmos as diferentes formas de interpretação. Iniciaremos, então, com a análise dos documentos coletados nos órgãos educacionais para, depois, debruçarmos-nos sobre os projetos pedagógicos de cada figuração escolar.

7.1.1 Secretaria de Educação

O Campo educacional pernambucano tem a Secretaria de Educação do Estado (SEE) como órgão responsável pela gestão educacional. Sua sede está localizada em um bairro mais afastado do centro da cidade do Recife e foi por ele que iniciamos a nossa pesquisa de campo.

Tivemos a preocupação de analisar as particularidades do funcionamento das organizações sociais desse campo, recorrendo à metodologia descendente (FOUCAULT, 2011): desmembramento analítico de como se dão as variadas formas de exercício de poder que emanam do poder macroestrutural e chegam até as suas extremidades em forma microfísicas.

Ressaltamos que não há por parte de Foucault a preocupação em se desenvolver uma teoria geral do poder. Com base em obras, como *O Nascimento da Clínica* (2011b) e *Vigiar e Punir* (2004), percebemos que o estudo genealógico que ele faz sobre as formas de poder nos indica que não há uma lógica global ou unitária para o seu exercício, mas formas díspares e heterogêneas que dependem de cada realidade sócio-histórica.

A análise microfísica das formas de poder não desconsidera a força da estrutura social de onde emana o controle sobre a sociedade, mas enfoca o desencadear desse poder por suas extensões detalhadas e sutis, seus braços de execução em formas locais sobre o controle de corpos, comportamentos e hábitos.

A preocupação em identificar as ramificações microfísicas de exercício do poder que reverberam na sociedade a partir da macroestrutura é relevante para compreendermos as relações socioprofissionais que se estabelecem nas figurações, nosso campo de pesquisa. Essa epistemologia nos faz refletir acerca da estrutura social que torna o ser humano útil e dócil, mas que, ao mesmo tempo, necessita de agentes reprodutores dessa dominação.

De maneira paradoxal, o deslocamento do poder sobre os indivíduos, que parte do centro para as extremidades, torna necessária a representação de agentes individuais desse centro, delegando, contradi-

toriamamente, poder a eles. Para um efetivo exercício de vigilância e controle da disciplina social, Foucault afirma ser necessário que indivíduos vigiem e sejam vigiados, reportando sua fiscalização às esferas mais altas da hierarquia.

A genealogia do poder desenvolvida por Foucault evidencia o forjar do indivíduo enquanto produto do poder e saber não apenas exercidos sobre ele como também emanados dele, desmitificando a ideia de indivíduo inconscientemente oprimido pela estrutura social e percebendo-o como reflexo do exercício de poder em níveis microsociais.

Isso nos faz refletir sobre a dinâmica utilizada pela Secretaria de Educação para a implementação de políticas públicas. Ao problematizarmos que a viabilização da política de gestão democrática da educação passa pela forma como ela será apropriada pela cultura organizacional das escolas, não desconsideramos que essa viabilização também dependerá de como a política vai ser gerida pelo diretor escolar.

Por outro lado, vimos a partir da revisão de literatura que a eleição direta não se apresentou suficiente para essa viabilidade porque, dentre outros fatores, a concepção teórica de uma gestão democrática não se colocava em prática, seja pelo desconhecimento dos atores sobre o que se entende por democracia, seja pelas práticas de gestão dos diretores as quais não condiziam com a concepção proposta (MARQUES, 2012; DOURADO, 2003).

Em um Estado forjado por práticas autoritárias e clientelistas, o recente processo de redemocratização não conseguiu reverberar o suficiente na sociedade, fazendo a maioria dos atores que reproduzem as determinações estatais não serem capazes de implementar uma gestão democrática da educação.

Além disso, quando a Secretaria de Educação decide pela formulação de uma tríplice lista de candidatos para escolha do diretor e condiciona essa escolha à aprovação em cursos oferecidos, exclusivamente, pela SEE e à decisão final do governador, tal órgão estatal centraliza seu poder sobre as escolas e inviabiliza a democratização da gestão.

Tivemos acesso aos documentos da Secretaria de Educação a partir da etnografia (DUPUIS, 2010) e observação não participante

(VIANNA, 2003). Essa metodologia também se mostrou eficiente porque, por meio dela, conseguimos autorização para realizar nossa pesquisa nas escolas. A pesquisa nesse órgão se fez mais intensamente durante o mês de janeiro (mês de recesso das atividades nas escolas), mas continuou com visitas agendadas até o fim do semestre.

O prédio onde se localiza a Secretaria de Educação serviu antes a uma grande empresa de telefonia do estado a fim de, depois, ser adequado para receber o órgão educacional. Ele passa uma primeira impressão positiva: tem espaço amplo (com mais de 10 blocos), é limpo (é sempre possível ver funcionários de serviços gerais) e conta com um grande número de profissionais (cerca de três mil).

O departamento responsável pela Gestão Escolar se encontra no Bloco H. Nele, encontramos dificuldades para sermos recebidos e orientados a chegar ao setor e a funcionárias que procurávamos para conseguirmos informações e material de pesquisa. Quando encontramos as funcionárias e iniciarmos conversas sobre a SEE, uma delas fez questão de destacar que faz parte de uma geração muito influenciada pelas gestões da Secretária de Educação Silke Weber (1987-1990 e 1995-1998). Ela informou que a ex-secretária de educação não só implementou a política de gestão democrática da educação como também o fez na SEE, pois, “pela primeira vez, um secretário sentava à mesa com a equipe de técnicos” (Funcionária da SEE, Entrevista). Questionamos se a política de gestão democrática permanecia sendo implementada nas escolas da rede estadual, e ela respondeu afirmativamente, porém, com menor força, pelo fato de as pessoas não demonstrarem interesse em dar continuidade às práticas democráticas.

O processo de gestão como o de Silke, ou mesmo o de modernização iniciado por Jarbas e continuado por Eduardo, continuam esbarrando em uma estrutura arcaica e burocrática. Se nem mesmo a Secretaria tem autonomia quanto ao governo, imagina as escolas (idem).

Várias vezes ela destacou que o lema do atual governo é o foco em qualidade, mas de maneira diferente da gestão apresentada por ela como referência. Para ela, o trabalho atual é mais difícil e inalcançável, pois “como cobrar resultado se nem todas as escolas são integrais?” (Idem). Por meio dessa servidora, iniciamos os procedimentos para autorização de pesquisa nas escolas.

Quando definimos as escolas, seguindo os critérios metodológicos adotados e já ilustrados em capítulo anterior, apresentamos a lista de escolas a funcionária pública e ela ficou de pedir autorização ao seu superior. Ela nos encaminhou para outra funcionária, via correio eletrônico, para que assim pudéssemos receber as autorizações, todavia esse processo se apresentou burocrático, demorado e constrangedor.

Essa nova funcionária, alojada em uma das secretarias executivas, nos exigiu a apresentação de documentos que comprovassem nosso vínculo institucional e informações referentes ao nosso tema de pesquisa e objetivos. De posse desses documentos, fomos direcionados a outra funcionária, acima no nível hierárquico da anterior e locada em uma das gerências gerais.

A terceira servidora a quem fomos direcionados não se satisfaz com a documentação entregue e voltou a entrar em contato com sua subordinada, fazendo-a retornar o contato conosco e apresentar novas exigências. É de se imaginar que esse processo se alongou por mais tempo, porém, para resumir, informamos que essa forma de comunicação e cobrança resultou em cerca de duas semanas de espera e vinte correios eletrônicos.

Como as formas microfísicas de exercício de poder transformam o indivíduo dominado em uma extensão da dominação (FOUCAULT, 2011), constatamos que, uma vez alertada por uma superior sobre os procedimentos básicos de autorização para pesquisa em escolas, a secretária subordinada decidiu mostrar maior eficiência à sua superiora, cobrando-nos informações adicionais de maneira mais autoritária do que os contatos iniciais para que, finalmente, recebêssemos as autorizações necessárias.

Dentre os documentos aos quais tivemos acesso, destacaremos para nossa análise o que trata da formação dos diretores escolares. Intitulado *Programa de Formação Continuada*, ele tem como função orientar o curso de aperfeiçoamento profissional oferecido aos diretores sobre gestão escolar da rede de ensino estatal.

Esse curso é oferecido em várias etapas: Aperfeiçoamento (Presencial), Especialização (EaD) e Mestrado. A evolução no curso dependerá do rendimento e interesse de cada candidato, pois, mesmo estando disponível a todos os diretores, ele só é obrigatório para os novos candidatos. Ou seja, há muitos diretores que não fizeram o curso por já terem sido eleitos antes da obrigatoriedade dele.

Esses cursos são organizados pelo PROGEPE (Programa de Gestão de Pernambuco) e PROTEPE (Programa Técnico de Pernambuco). Seus conteúdos podem ser encontrados no sítio eletrônico da Universidade de Pernambuco e fazem parte do curso de formação que permitirá, ou não, que um candidato a diretor escolar seja classificado e possa concorrer a vaga em uma lista tríplice.

Ao analisar o conteúdo desse material, percebemos que não há qualquer indicação sobre a importância de reconhecer-se a cultura organizacional de cada escola como uma importante variável para a implementação de políticas públicas. Também não há referências à forma de escolha do diretor via lista tríplice. Contudo, há várias referências à política de gestão democrática.

Dividido em 12 módulos, o *Índice* apresenta itens referentes a *Políticas Públicas Educacionais; Gestão com foco na Educação, valores, cultura de paz e sustentabilidade; Gestão Democrática, instrumentos de gestão e diálogos com a comunidade; Contribuição dos órgãos colegiados; Projeto Político Pedagógico; Gestão financeira; Educação de qualidade social; O impacto da neurociência na sala de aula; Tecnologias a serviço da educação e gestão; Competências e gestão de pessoas; Monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem; Políticas de responsabilização educacional.*

Focaremos nossa análise de conteúdo no item que faz referência mais específica aos nossos objetivos de pesquisa, o tópico *Gestão Demo-*

crática, instrumentos de gestão e diálogos com a comunidade (módulo 3). Esse módulo indica como eixo norteador que a gestão democrática na escola pública deve caracterizar-se por possibilidades e limites (PERNAMBUCO, 2012, p. 3).

Chama-nos atenção a necessidade em evidenciar a premissa de que uma gestão democrática deve ter limites, mas não só pelo teor impositivo que o termo apresenta, e sim pelo fato de ele contradizer o próprio conteúdo do material.

Uma gestão que queira ser democrática precisa ter claro que a tomada de decisões, sua execução e sua avaliação devem envolver um número cada vez maior de pessoas. As decisões não são centralizadas hierarquicamente, mas debatidas, aflorando as posições e interesses dos diversos segmentos que compõem a escola (PERNAMBUCO, 2012, p. 14).

No trecho destacado acima, o gestor é citado como de vital importância para que o processo se desenvolva. A respeito da importância central dada às práticas do gestor, o texto ressalta ser essencial que ele “tenha clareza do fazer com para que não caia em situações que o façam tomar atitudes caracterizadas pelo fazer para e, muito menos, na postura do deixar fazer” (PERNAMBUCO, 2012, p. 15).

Diante desse conteúdo do documento estatal, questionamos às gestoras das duas figurações escolares pesquisadas o que elas entendiam por gestão democrática na expectativa de perceber as possíveis diferenças de interpretação. Apresentamos o trecho em que a gestora da Figuração Alfa explica todas as dificuldades que envolveram a organização de um evento festivo, mas que contou com a participação de diferentes atores.

Tinha uma festa junina no colégio. Aí, tanto a chapa que venceu como a chapa 2 queriam opinar. Aí, eu fiz: “Não! Vamos sentar e conversar”. Aí, eles

queriam que, além da festa junina tradicional, com quadrilha, fogueira e tudo, também tivesse uma festa de balada. Só que eu disse que, se eles fizessem ao mesmo tempo, ninguém iria querer ir pra festa tradicional, ia ficar só na balada. Então, eles concordaram em ser duas horas da festa tradicional e depois a balada (Diretora da FA, Entrevista).

A interpretação da gestora é influenciada pela concepção de que uma gestão democrática deve primar pela participação. Questionamos, então, se essa era uma prática comum os alunos dela.

Você veja, foi tudo muito bem conversado e combinado. Eles organizando, fazendo a festa, vendendo ingresso, convites. Então, isso é uma gestão democrática. Porque já haviam conversado comigo o que pode e o que não pode, para não extrapolar, para não ter nenhum lucro nessa festa. Eu sento com eles. Eu marco com eles que vai ter reunião com o grêmio e representantes de sala. Aí eles vêm e a gente discute para levar para o conselho escolar. Não é só o grêmio não, todos os representantes de sala vêm e participam (Diretora da FA, Entrevista).

No que diz respeito à Figuração Beta, as interpretações de seus principais atores sobre o conteúdo do documento em análise estão mais voltadas para a concepção de limitação da participação do que de ampliação. Lembramos que, entre as duas figurações escolares, a Figuração Beta sempre se mostrou como a que menos desenvolveu práticas de gestão democráticas em seu cotidiano.

Pedimos que a diretora dessa figuração elencasse os maiores desafios que ela enfrentara. Ela declarou que havia muitos, mas o principal

era a falta de organização e segurança. Sobre as estratégias utilizadas para resolver esses problemas, ela afirmou: “Hoje, a gente tem um grupo bom, a escola já tem assim, um perfil respeitado, porque a gente fechou as portas da escola!” (Diretora da FB, Entrevista). Perguntamos, então, o que a levava a tomar essa medida e ela assim se colocou:

Porque a escola era aberta. Toda a escola era aberta. O menino entrava por aqui, saía pelo outro portão. Aí tinha um portão ali, outro ali, outro ali. A gente fechou todos os portões dessa escola e deixou essa entrada. O recreio era na rua e jovem nessa idade, ele não pode decidir. A gente tem que ter controle (idem, ibidem).

Mesmo conhecedores de tudo que envolve a gestão de escolas em um campo educacional inserido em um estado violento como o de Pernambuco, chama-nos atenção a concepção que a diretora tem sobre segurança. Desde as nossas primeiras visitas àquela figuração, assustava-nos termos que ser recebidos por um segurança armado logo no portão de entrada para, em seguida, passarmos por outros dois portões de ferro e assim, finalmente, podermos chegar às salas de aula. A passagem por esse corredor estreito, com grades, e a presença de um vigilante mais lembravam um presídio do que a entrada de uma escola.

O conteúdo do item *Autoridade e Liberdade* explica o que se deve entender sobre os limites de uma gestão democrática. Levantando algumas reflexões, esse item ilustra como distinguir os termos “autoridade” e “liberdade” que, embora diferentes, não deixam de ser congruentes. Sobre a tomada de decisão na gestão escolar, o documento questiona: “É possível ensinar a tomar decisões? É possível criar normas ou ditar regras para a liberdade e a autoridade? Existirá algum manual de instruções ao qual possamos recorrer?” (PERNAMBUCO, 2012, p. 23).

No parágrafo seguinte, o documento indica que não é possível responder positivamente às questões levantadas, porém reforça o enten-

dimento de que, se não forem desenvolvidos trabalhos com base nessas questões, a gestão correrá o risco de cair no autoritarismo e licenciabilidade, cabendo encontrar no diálogo a melhor resposta.

A tensão entre autoridade e liberdade sempre estará presente, e é importante que esteja e de forma cada vez mais consciente. Negar essa tensão compromete o aprendizado da autonomia, pois é comum o exercício legítimo da autoridade ser confundido com autoritarismo. O mesmo acontece com a liberdade, que pode se confundir com licenciabilidade (idem, ibidem).

A preocupação registrada no documento nos remeteu a algumas observações do campo de pesquisa. Lembramos uma das primeiras visitas à Figuração Beta, na qual fomos apresentados a todos os espaços pela diretora escolar. Por estarmos tratando de organizações escolares, esperávamos encontrar, no percurso, os jovens alunos aproveitando-se da desatenção dos educadores para matar aulas.

Todavia, o que deveria ser comum acontecer em escolas, não parecia ser entendido dessa maneira pela diretora que nos acompanhava. Nas três vezes em que ela flagrou alunos nessa situação, sua atitude foi a de gritar e ameaçar os alunos que, por sua vez, correram surpresos e amedrontados, assim que a identificaram. Tal qual uma general fazendo a vista de suas tropas, presenciamos quão a representação da diretora naquela figuração não era sinônimo de respeito e autoridade, mas de temor e autoritarismo.

Essa constatação ficou mais evidente quando analisamos a fala de uma das educadoras da Figuração Beta. Questionada se ela entendia que a figuração era gerida de maneira democrática, ela respondeu afirmativamente, exatamente porque, naquela figuração, havia a imposição de disciplina e porque a diretora *delegava* (grifo nosso) o que devia ser feito por todos (Bibliotecária, Entrevista).

Perguntamos se ela havia participado da elaboração do Projeto Político Pedagógico da figuração e ela afirmou não ter participado. Interessante foi ouvir a sua colega de trabalho, que estava ao lado, dar uma risada irônica. Ao perguntarmos o que a colega dela queria dizer com a risada, a entrevistada explicou:

Olha, o projeto daqui não foi assim uma participação. Teve um grupo que elaborou e mostrou, mas a gente não fez mesmo, sabe?! Mas a diretora é muito boa, ela é assim, uma líder nata. Ela, assim, delega, ela delega o que cada um tem que fazer. Ela é uma líder nata! Não é à toa que ela já está há 17 anos nesse cargo aqui, já! (idem).

Constatamos que o princípio da participação, tão caro a uma gestão democrática, cedeu espaço ao de cumprimento de normas delegadas pela diretora. Com base na análise de conteúdo realizada até aqui, percebemos que o entendimento sobre os objetivos e princípios contidos nas políticas públicas podem ser interpretados de distintas maneiras pelos atores do campo educacional.

O documento estatal que analisamos é esclarecedor quanto ao que se deve entender acerca da política de gestão democrática da educação. Todavia, como o próprio documento ressalta, “a Gestão Democrática é [...] um processo que se constrói. Não existe, a priori, uma receita, um jeito de se convocar ou convidar as pessoas para a partilha das decisões ou obrigá-las a participar” (PERNAMBUCO, 2012, p. 32).

Seguindo a lógica processual, o trecho acima citado nos remete ao que afirma Norbert Elias (1994), quando destaca o desafio de perceber se processos de mudança social se deram de fato, já que para essa análise é necessário observar as configurações sociais e históricas pelas quais indivíduos e sociedades passaram durante, pelo menos, duas ou três gerações.

A partir dessa concepção epistemológica, verificamos que nem todas as organizações e indivíduos do campo educacional pernambuca-

no desenvolveram práticas voltadas a uma gestão democrática. Frente a isso, há a necessidade de que a implementação de políticas como essa levem em conta as características da cultura organizacional de cada escola e desenvolvam procedimentos que tornem viável o alcance dos seus objetivos.

7.1.2 Direção Regional de Ensino

Realizamos nossa pesquisa empírica no campo educacional português a partir da realização de doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra. Como já dissemos ao longo deste livro, a política de Gestão Democrática da Educação passou por processos subsequentes que levaram à implementação da política de Agrupamento de Escolas.

Registramos também que essa política procura administrar várias unidades de ensino em torno de uma escola-sede, desenvolvendo um espírito de concorrência e ranqueamento entre os agrupamentos, reflexo de um contexto de globalização da escola de massas (GOMES, 2001). A partir da revisão de literatura bem como da análise de conteúdo de documentos estatais e prospecções no campo educacional, confirmamos quão seria relevante pesquisar os processos subsequentes que envolvem essas políticas e a relação delas com as culturas organizacionais escolares.

A pesquisa empírica precisou ter seu cronograma de atividades modificado por conta das dificuldades de acesso à rede de escolas e órgão educacional local. Diante das exigências burocráticas impostas pela Direção Regional da Educação em Coimbra (DREC) para a realização de pesquisas em escolas e do curto período que tínhamos para realizar o doutorado sanduíche (nove meses), ajustamos o nosso cronograma de atividades.

Em vista de uma coleta de dados mais precisa, tal experiência investigativa exigiu que invertêssemos a concepção de metodologia descendente (FOUCAULT, 2011). Dessa forma, nossa pesquisa não partiu do órgão estatal responsável pela educação local, mas de uma escola periférica do agrupamento para que, assim, chegássemos à escola-se-

de, centro do agrupamento. De toda forma, conseguimos ter acesso a documentos estatais oriundos da DREC, em cuja análise de conteúdo destacaremos o Decreto-Lei nº 75/2008, do Ministério da Educação.

Muitos dos referenciais teóricos do campo apresentam as direções regionais de educação como espaços nos quais se podem identificar lógicas de ação e dispositivos organizacionais que se desenvolvem a partir de regras produzidas pelo Estado. Essas regras são normas de constrangimento e dispositivos forjados com base em relações contratuais.

A DRE apresenta-se como espaço de ação situado no plano intermédio da regulação da educação, onde se concretizam as interações que veiculam os dois modos de regulação providentes de outras instâncias de regulação: no nível macro, a política educativa e a administração central, e no nível micro, a gestão escolar e administração local (AFONSO, 2006, p. 73).

As direções regionais de educação encontram-se espalhadas em várias áreas do país e são tidas como mecanismos de descentralização da administração estatal. Segundo o Decreto-Lei nº 141/1993, as Direções Regionais de Educação (DREs) devem se caracterizar como serviços regionais do Ministério da Educação, dotados de autonomia administrativa, que asseguram a orientação, coordenação e apoio às escolas de ensino não superior.

Todavia, o que encontramos na literatura pertinente ao assunto é a constatação de que, mesmo com a distribuição das DREs, a estrutura do governo da educação em Portugal mantém-se centralizada. João Barroso (2006) e Rui Gomes (2005), por exemplo, percebem que a administração do campo educacional português configura-se como centralizadora das organizações escolares por intermédio das DREs. Segundo Gomes, “a lógica técnico-operacional que preside o estilo de funcionamento das DREs é tanto mais eficaz quanto maior for a burocratização do sistema” (idem, p. 163).

Esse caráter tecnicista e burocrático também se apresenta na dinâmica de funcionamento interno do órgão, como nos informa Natércio Afonso (2006). Em seu trabalho sobre as direções regionais de educação, o autor apresenta as principais dimensões de funcionamento desses órgãos.

No que diz respeito à prática profissional, por exemplo, Afonso percebeu que a DRE é considerada um local de passagem e aprendizado, pois muitos dos seus integrantes são docentes deslocados para aquele local de trabalho. Essa transferência se dá por influência política, não havendo uma maior preocupação sobre a competência dos profissionais para o desempenho das funções administrativas, por parte do Estado.

Assim, a consequente alta rotatividade de funcionários nas DREs serve a interesses políticos, forjando uma prática burocrática caracterizada pela captura e colonização da burocracia educacional adequada à cultura de atendimentos de demandas que privilegiam os interesses do professorado.

Essa cultura também caracteriza a dimensão das relações de trabalho. Uma vez que o quadro burocrático é composto por membros de uma mesma categoria – nesse caso, a docente –, evita-se um padrão de diferenciação hierárquica comum às burocracias clássicas de tipo ideal weberiano.

Seguindo essa lógica de organização, Afonso percebe que a constituição do quadro organizacional também influencia a caracterização da dimensão política. A Direção Regional de Educação de Coimbra, por exemplo, enquanto organização burocrática e de perfil profissional homogêneo, limita suas práticas cotidianas à execução de registros técnicos e relativos às demandas externas, não havendo preocupação em desenvolver um planejamento de atividades de longo prazo que possa ser implementado no sistema educacional local.

Nesse sentido, Afonso afirma que a imagem da DREC é a de “um serviço de natureza eminentemente executiva, com a função de assegurar a administração corrente do sistema educativo, numa lógica de complementaridade em relação a outros serviços da administração central” (2006, p. 88).

A DREC se encontra dividida entre o papel ingrato de impor a obediência às normas e o papel de órgão educacional que orienta as atividades dos profissionais da educação. Seu funcionamento é influenciado pela dificuldade em definir o que é competência dos serviços centrais do governo da educação e o que é competência das direções regionais. Enquanto espaço de mediação e de influência recíproca, na DREC se estabelece uma lógica de transação afetada pelas políticas do Estado bem como pela resolução dos problemas particulares que envolvem cada escola.

Ao analisarmos o Decreto-Lei nº 75/2008, percebemos que ele se encontra registrado no Diário da República, 1.ª Série – Nº 79, de 22 de abril de 2008, e apresenta as coordenadas definidoras e balizadoras da política de agrupamento de escolas²⁰. A justificativa para elaboração desse Decreto destaca a importância do papel que as escolas desempenham na sociedade enquanto serviço público e, por isso,

necessita de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no fornecimento da constituição de lideranças fortes (PORTUGAL, 2008, p. 2341).

Ainda no início do documento, encontramos várias passagens que se referem às ideias de *revisão*, *alteração* e *mudança* (grifo nosso) sobre o que se entendia por autonomia (destacamos ser esse um dos princípios mais importantes de uma gestão democrática da educação) e sobre o que se deve entender a partir do decreto.

20 Esse Decreto-Lei foi promulgado no governo do Primeiro Ministro José Sócrates, membro do Partido Socialista. Todavia, o seu sucessor Passos Coelho, membro do Partido Social Democrata e opositor ao governo anterior, manteve o mesmo decreto e diretrizes em seu governo.

O prosseguimento deste caminho exige, agora, a passagem a outro patamar, que implica a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objetivos definidos no programa de governo (idem, p. 2342).

O documento é recheado de revisões conceituais sobre o que se deve entender por autonomia. Exemplo disso é a ênfase do Decreto ao fato de que, paralelamente ao discurso de abertura da escola à comunidade local (outro importante princípio de uma gestão democrática da educação), deve haver a preocupação com a necessidade de prestação de contas da escola “àqueles que ela serve” (idem, ibidem).

Nesse sentido, o Decreto determina a criação do *Órgão Colegial de Direcção*, responsável pelo Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano de Atividades e Relatório Anual de Atividades, *em substituição à Assembleia Geral* (grifo nosso). Mesmo antes de destacarmos a ausência de qualquer referência ao conceito de gestão democrática da educação e valorização das culturas organizacionais escolares nesse documento, grifamos o trecho em que se delibera a extinção da Assembleia Geral.

No lugar desse órgão importante para uma gestão democrática, se estabelece um organismo mais centralizador: o Órgão Colegial de Direcção. No documento, destaca-se o fato de esse órgão ter a “capacidade de eleger e destituir o diretor, que, por conseguinte, lhe tem que prestar contas” (idem, ibidem).

Sobre o trecho do documento que realça a necessidade de criar lideranças fortes, verificamos que ele enfatiza a necessidade de que em “cada escola exista um rosto, um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar medidas de política educativa” (idem, ibidem).

A análise desse trecho revela não só a intenção de se ter na representação do diretor uma extensão do exercício do poder estatal (LIMA, 2005) como a possibilidade de responsabilizar o diretor em casos de desacordo das normas, falta de eficiência e problemas administrativos

relacionados ao agrupamento. “Esse objetivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial” (PORTUGAL, 2008, p. 2341).

Cabe ao diretor a gestão administrativa, financeira e pedagógica, porém não é mencionada no documento a dimensão política (relevante a uma gestão democrática). Reforçando o caráter centralizador, o documento indica que,

no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (idem, ibidem).

No que se refere à autonomia das escolas, o Decreto-Lei ressalta que, embora sendo essa autonomia desejada por muitos, ela perdeu em retórica ao longo do tempo, “nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa” (idem, ibidem). Nesse sentido, o documento alerta para o fato de que uma “maior autonomia tem de corresponder a uma maior responsabilidade” (idem, ibidem), pois

A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa (idem, p. 2344).

O Decreto-Lei permite a criação de conselhos pedagógicos, mas ressalva que esses conselhos devem ser compostos por um número limitado de membros. Também se torna obrigatório que cada escola crie

estruturas de coordenação (departamentos curriculares) e diretores de turmas. Percebemos quanto esses processos subsequentes fizeram as características de funcionamento das escolas passarem a associar-se ao cumprimento de regras e normas que limitam a concepção de uma gestão democrática e condicionam as escolas a uma administração estatal centralizada e pautada em avaliações externas.

O sistema de ensino português é muito dirigista, quer dizer, centralizado. Os programas, de primeiro, eram muito homogêneos, muito bem estabelecidos, quer dizer, o professor é um aplicador dos métodos. Depois surgiu uma época de competências, onde era exigida uma lista de competências, onde cada pessoa devia procurar um método de operacionalizar aquilo, onde cada professor podia interpretar aquilo. E agora vivemos uma época de metas, onde somos obrigados a alcançar aquilo. Mas os professores foram criados naquela época, dos manuais, ou seja, padronizados, eles foram formatados pra isso, enquanto que os alunos já são de outra época (Professor da Figuração Sede, Entrevista).

Na fala desse professor de uma das figurações pesquisadas, percebemos que a análise dos processos subsequentes que envolvem as políticas públicas do campo educacional se torna relevante e nos ajuda a refletir sobre o impacto desses processos na composição das culturas organizacionais escolares.

Encontramos, no Artigo 10º, mais algumas informações referentes ao teor dessas imposições relativas às regras que delimitam a composição do Conselho Geral. De acordo com o artigo, a composição do “Conselho Geral deve ser de número ímpar e nunca maior do que 21; que o pessoal docente e não docente não pode ser superior a 50%; e que alunos só são admitidos no nível secundário” (PORTUGAL, p. 2345).

Identificamos, a partir disso, uma limitação na divisão de poder, pois o Decreto-Lei limita a participação de membros do quadro docente e não docente (funcionários, pais, representantes da sociedade civil) bem como a participação dos alunos, pois estes só terão direito à representação, à participação e ao voto, caso seus representantes estejam no último nível de ensino.

Sobre o diretor escolar, destacamos mais algumas das competências e critérios de seleção exigidos para o cargo. Sobre as competências temos que ele deve “exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; e o poder disciplinar sobre os alunos” (idem, p. 2347). Destacamos desse trecho a importância dada aos termos “hierarquia” e “disciplina” para a constituição das relações entre diretor, docentes, não docentes, alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar.

A influência da imposição dessa concepção nas relações socio-profissionais pôde ser confirmada por nossa pesquisa de campo, contudo os dados que apresentamos no capítulo empírico sobre o campo educacional português evidenciaram quanto a representação do diretor de todo o agrupamento modifica-se a depender da figuração onde ele se encontra.

Notamos que, na Figuração Nova, o diretor sempre se valeu do uso da hierarquia e autoridade atribuídas ao seu cargo para impor suas determinações frente à insatisfação da coordenação e dos funcionários, mas o mesmo procedimento não se fazia necessário na Figuração Tradicional, dado o caráter mais informal e familiar das relações socioprofissionais, tampouco, na Figuração Sede, dada sua complexidade e autonomia.

Quanto aos critérios que definem a possibilidade de se ocupar o cargo de diretor, o Decreto-Lei indica que a autonomia da escola deve exprimir-se não só na faculdade de auto-organização, mas também na escolha do diretor baseada em meritocracia e na adequação a sistemas de avaliação próprios e externos. Assim, o diretor deve

ser eleito pelo conselho geral; ter realizado curso prévio; ser professor do ensino público ou privado, com pelo menos 5 anos de experiência, com qualificação em administração e gestão escolar; ter tido experiência de pelo menos um mandato como diretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice do conselho executivo, ou diretor executivo ou adjunto do diretor executivo, ou membro do conselho diretivo (PORTUGAL, p. 2345).

Pautada em conceitos de tecnicismo, profissionalização e meritocracia, a escala de exigências a ser seguida para a ocupação do cargo de diretor, além de normatizar o preenchimento do cargo, também explica por que tantos professores acumulam funções nas figurações, conforme pudemos identificar em nossas observações.

Mesmo que a ocupação de várias funções não implique maior remuneração para os professores e ainda sobrecarregue suas rotinas de trabalho, ela se explica pela exigência de que, para tornar-se diretor, antes se tenha desempenhado essas funções.

Eu acho que nós, os professores, damos muito de nós. Mas, ao mesmo tempo, nós não temos, como poderia dizer, não recebemos o que deveríamos. Os pais depositam em nós muitas coisas que são os pais, as responsabilidades, que eles deviam ter, não é? Então, é como vos digo: não digo que a maioria, mas, se o aluno é bom é porque é inteligente, mas, se o aluno é mau, não consegue, a culpa é do professor. Aí, quando ocupamos mais de um cargo, pelo menos, isso serve como uma terapia do elogio (Professor, FS, Entrevista).

As palavras dessa professora nos explicam que a ocupação de mais funções na figuração também serve como aspecto motivacional, já

que, além de possibilitar que o profissional possa se candidatar a diretor, permite também que ele receba elogios por isso.

7.2 Projeto Político Pedagógico no Brasil

Uma forma de perceber o grau de congruência entre o que era esperado pela política educacional estatal e o que foi exposto pelos atores das figurações escolares encontra-se na análise dos projetos pedagógicos. Eles são elementos intermédios da relação entre o Estado e as figurações, já que devem seguir as determinações do órgão governamental, mas, ao mesmo tempo, podem ser elaborados pelos atores com base nas características socioculturais da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sido aplicado nas escolas de Pernambuco, prevendo que elas tenham a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns do seu sistema de ensino. Nele, deve ser apresentada, de maneira explícita, a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade político-educativa. Ele é um elemento norteador das práticas profissionais em estabelecimentos educacionais, possuindo autonomia para ser elaborado e adequado a realidades particulares, mas estando sujeito à ação dos atores responsáveis pela sua elaboração. Como observa Antônio Veiga,

O projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado (1998, p. 11).

Sobre a realização de reuniões para elaboração do PPP, questionamos como se deu a composição dos seus autores bem como em que medida houve uma divisão democrática das opiniões e decisões.

Concebendo as figurações escolares como organizações com culturas e indivíduos específicos, procuramos entender como essas culturas organizacionais adaptam o PPP aos princípios de uma gestão democrática.

Assim, procedemos à análise de conteúdo de cada um dos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas no campo pernambucano. Enfocamos como esses projetos expressam a compreensão dos atores sociais acerca das políticas públicas investigadas neste trabalho e, principalmente, em que intensidade eles expressam a preocupação em conjugar tais políticas com aquilo que caracteriza as culturas organizacionais de cada escola.

Adotamos a estratégia de abertura do texto a partir de conceitos-chave que remetessem à relação da política pública com as características de cada cultura organizacional. Buscamos identificar o maior número de situações e remissões ao problema, registrando a regularidade que caracteriza o discurso em meio à dispersão (BURITY, 2006).

Também verificamos o que estava ausente no conteúdo desses documentos (SANTOS, 2009), buscando entender a razão dessa ausência, já que conceitos devem ser empregados de tal forma que sugiram o que se deve procurar, atuando como um meio para descobrir-se a variedade de formas que os fenômenos podem assumir e a que se referem (BRYMAN, 2008).

7.2.1 Figuração Alfa

Embora as figurações investigadas em Pernambucano tenham sido selecionadas seguindo específicos critérios metodológicos, elas apresentaram culturas organizacionais distintas uma da outra. Como já informamos no capítulo empírico sobre esse campo educacional, as duas figurações são escolas públicas que oferecem o mesmo nível de ensino, desenvolvem suas atividades em tempo integral e localizam-se no mesmo bairro, e, mais do que isso, no mesmo quarteirão.

Todavia, apesar da nossa preocupação em adotar todos esses critérios e, assim, evitar críticas que pudessem atentar para possíveis diferenças de perfil socioeconômico dos atores das duas figurações, por

exemplo, mostraram-se evidentes as diferenças entre elas quanto às culturas organizacionais e aos processos de gestão escolar.

A primeira relação entre escola e projeto político-pedagógico (PPP) analisada será a da Figuração Alfa. Desde a nossa inserção no campo, essa foi a figuração que mais rapidamente se apresentou acolhedora, diferentemente da Figuração Beta. Quando solicitávamos o agendamento para entrar na FA, os responsáveis por sua gestão nos atenderam de forma solícita e nos deixaram à vontade para produzir os dados de pesquisa.

A respeito do PPP, diferentemente de todos os outros projetos pedagógicos aos quais tivemos acesso (durante a pesquisa, tivemos acesso a outros projetos de quatro escolas diferentes), o PPP da Figuração Alfa nos foi entregue em arquivo digital com formato *PPT* (Programa *Power Point*). Considerando o cotidiano complexo e fragmentado (PARO, 2006) de muitas organizações escolares, a elaboração do projeto pedagógico nesse formato destaca-se porque, assim, podem-se apresentar formas mais aperfeiçoadas de visualização por parte dos atores que precisam conhecer o conteúdo dele.

Ilustrado com cores, formas, imagens, tabelas, gráficos e tópicos de apresentação (*slides*), consideramos que esse PPP tenha sido exposto em reunião com os membros da Figuração Alfa por meio da projeção de seu conteúdo por aparelho de *data-show*. Damos realce a esse formato de apresentação do PPP porque é comum, nas escolas, que ele seja apenas distribuído em formato impresso aos atores, deixando que eles tomem a iniciativa de ler ou tenha, até mesmo, uma única versão impressa arquivada na escola, servindo apenas de comprovação para mais uma exigência burocrática.

Em seu *Índice* (p. 2-3) não encontramos qualquer item ou referência que tratasse da implementação de políticas públicas em consonância com as características da cultura organizacional escolar. Por outro lado, palavras como “gestão” e “gerenciamento” são encontradas em três dos dez tópicos que compõem o índice. Considerando que a principal política pública por nós analisada trata da gestão democrática da educação e que também analisamos como se dão as práticas de

gestão dos recursos educativos, iremos dar ênfase ao conteúdo desses tópicos.

Na *Introdução* do PPP, encontramos informações relativas ao que embasa as principais concepções que forjam o projeto e a referência ao fato de que a figuração deve ser regida segundo a lógica de uma gestão democrática, conforme podemos constatar no seguinte fragmento:

O nosso Projeto Pedagógico é uma ação voltada para uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. [...] Este projeto será desenvolvido dentro de uma gestão democrática e participativa baseada na autonomia, valorizando a relação escola/ comunidade, escola/ professor, e tendo como foco principal o educando (PPP, Figuração Alfa, p. 4).

Dentre os princípios de uma gestão democrática já elencados neste trabalho (LÜCK, 2013; PARO, 2006), identificamos no PPP os princípios de participação e autonomia. Nesse item, estão também destacados os ideais de liberdade, solidariedade e cidadania bem como o de valorização das relações socioprofissionais entre os atores e comunidade escolar. Sobre a justificativa de uma gestão democrática apresentada pela figuração no PPP, destacamos o argumento de que educadores e pais devem perceber-se como protagonistas do processo: “O Projeto Político Pedagógico estará voltado para que os educadores atuem como coordenadores da proposta e os pais como grandes parceiros” (PPP, Figuração Alfa, p. 5)²¹.

Após a apresentação desses princípios e justificativas, só iremos encontrar itens que se relacionem à política de gestão democrática

21 Na sequência, há um espaço para as descrições do *Histórico*, *Localização e Patrono* (p. 6-8), o que não nos trouxe qualquer informação relevante em relação aos nossos fins de pesquisa.

na página 30, mais precisamente no item *Forma de Gestão*. Mesmo em itens importantes – como *Missão, Valores e Objetivos* – não há qualquer referência à gestão democrática.

Nas 25 páginas anteriores, o PPP trata de uma série de informações mais descritivas sobre conteúdos de disciplinas, horários de funcionamento, calendários, matrizes curriculares e outras. Todavia, apesar de não fazer referência à política de gestão democrática, ou às formas de escolha do diretor escolar, dois itens mostraram-se relevantes para a nossa pesquisa: *Estrutura Física* (p. 9) e *Quadro de Funcionários* (p. 22-29).

Percebemos que, além de preocupar-se em listar seus recursos materiais, a figuração relaciona, entre os seus recursos humanos, não só os docentes como também toda a equipe (a exemplo dos auxiliares administrativos e de serviços gerais). Embora não faça referência específica ao tema cultura organizacional, a preocupação em incluir tais dados no PPP nos sugere que há o cuidado em listar itens ligados à organização desses recursos.

No item “Forma de Gestão”, realçamos a explicação do que se deve entender por autonomia e participação na gestão. Mesmo sem esperarmos que o PPP tivesse a preocupação em refutar a implicação de que a escola também se apresenta como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), o documento destaca o caráter comunitário e compartilhado que ele deve ter, evitando-se, assim, um funcionamento burocrático.

A autonomia e a gestão participativa da nossa escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Para isto se faz necessário uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e sim, uma conquista da comunidade. A proposta de Gestão e sua forma de atuação (...) implica que a comu-

nidade, os usuários da escola, seja seus gestores e não apenas os fiscais ou meros receptores dos serviços educacionais. Na nossa prática de gestão, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade participativa no projeto da escola. (PPP, Figuração Alfa, p. 30).

A participação dos pais na FA é constantemente estimulada e cobrada. Na entrevista com a diretora, ela fez questão de destacar essa característica, lembrando que os pais são convocados a participar desde o início até o fim ano letivo, passando pelos períodos de férias e recesso.

A prática nossa, também, é chamar a família para a família saber o que está acontecendo. Então, isso é uma gestão democrática. Tudo, a gente tá chamando a família pra gente conversar. Tanto nas reuniões, também, a gente pede apoio às famílias. Nós temos, assim, a escuta, né? O que é que vocês têm para nos dizer? O que é que vocês acham que a escola tem que melhorar? A gente manda para os pais todos documentos como calendário. Quando a gente marca reunião, a gente mostra esse calendário que é discutido pra eles entenderem o que é. A gente discute as normas da escola: O que é que vocês discordam? A gente vai anotar aqui no caderno, levar para o grande grupo e repensar se deve continuar com aquela norma (Diretora, Entrevista).

Outro aspecto que simboliza a prática de uma gestão democrática da educação apresenta-se no PPP com o título *Acordo Pedagógico* (p. 31-33). Esse item, que ganha forma de documento, baliza a relação entre educadores e educandos durante o ano letivo, definindo o cumprimento de prazos, passando por definição de prioridades de conteúdos

até considerar as necessidades de cada turma, a exemplo das que estão concluindo ciclos de ensino. Para tanto, o PPP destaca as razões que justificam a implementação de uma gestão democrática.

1) A Gestão democrática é um passo importante no aprendizado da democracia, pois a escola não tem um fim em si mesmo. Ela está a serviço da comunidade. 2) Porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, que é o seu ensino. A participação na gestão escolar proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores (PPP, Figuração Alfa, p. 30).

Como parte de uma gestão democrática, o PPP da FA, embora registrado em apenas uma página, faz referência ao *Gerenciamento de Recursos Financeiros*²². Nesse item, informa-se qual é o orçamento da figuração bem como como é feita sua distribuição. Chama atenção o fato de que não só o orçamento é exposto, mas também a forma como ele dever ser usado e fiscalizado.

O controle e prestação de contas dos recursos financeiros exigem três aspectos diferenciados na prestação de contas: Legais, Contábeis e Social ou de Transparência e Publicidade. Dessa forma a prestação de contas dos recursos recebidos pela escola deverá ser discutida e acompanhada pelo conselho escolar e unidade executora, bem como divulgada amplamente (PPP, Figuração Alfa, p. 59).

22 Antes deste item há informações que dão conta do Código de Ética, Normas de Convivência e Plano de Ação e Projetos Realizados, mas que não apresentam informações mais relevantes para os nossos fins de pesquisa.

Ressaltamos que, embora o documento faça referência ao Conselho Escolar em outras duas páginas do PPP (Plano de Ação, p. 47 e 51), não há qualquer esclarecimento sobre as formas de eleição e composição desse conselho bem como sobre o período de reuniões e deliberações do mesmo. Essa constatação é considerada válida porque conceitos podem expressar conteúdos e ideias que nem sempre são compreendidos ou colocados em prática tal como se pretendia (BRYMAN, 2008).

TABELA 30

Relação entre participação da elaboração do PPP e Faixa Etária, Figuração Alfa

		Faixa Etária				Total
		25-30	31-40	41-50	51-60	
Você participou da elaboração do PPP da escola	Sim	0 0,0%	4 12,5%	8 25,0%	5 15,6%	17 53,1%
	Não	2 6,2%	2 6,2%	7 21,9%	0 0,0%	11 34,4%
	Não sei responder	0 0,0%	2 6,2%	1 3,1%	1 3,1%	4 12,5%
Total		2 6,2%	8 25,0%	16 50,0%	6 18,8%	32 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Na Tabela 30, encontra-se a relação entre a participação dos atores na elaboração do PPP e a faixa-etária. Dentre os profissionais da Figuração Alfa, 53,1% afirmam ter participado da elaboração do PPP, enquanto 34,4% declararam que não se envolveram nesse trabalho e 12,5% não souberam responder. Interpretamos este último dado como indício de não participação dos profissionais no processo de elaboração, pois, se o fizeram, não deram relevância a ele. Somados esses dois grupos, chegamos a um percentual de 47%, ou seja, quase a metade dos profissionais.

Quando estratificamos a análise por faixa etária, percebemos que a maioria dos profissionais (69%) se encontra na faixa dos 41 aos 60 anos de idade. Destes, 40% participaram do processo de elaboração, enquanto que 28% não colaboraram com esse trabalho ou não souberam responder.

Correlacionamos essas informações com a observação de que processos de mudança social devem ser analisados com base nos acontecimentos que envolveram pelo menos duas ou três gerações seguintes (ELIAS, 2006). Em outras palavras, em sociedades forjadas em regimes autoritários, a construção de um documento importante para uma gestão democrática, tal qual o PPP, nem sempre contará com a participação de todos os envolvidos porque muitos deles se acostumaram a obedecer a ordens e determinações dos seus superiores sem questioná-las.

TABELA 31

Relação entre Gênero e Frequência com a qual a escola funciona de acordo com o PPP

		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Frequência que a escola tem funcionado com o PPP	Nenhuma	2 6,2%	0 0,0%	2 6,2%
	Raramente	2 6,2%	0 0,0%	2 6,2%
	Frequentemente	8 25,0%	8 25,0%	16 50,0%
	Sempre	6 18,8%	6 18,8%	12 37,5%
Total		18 56,2%	14 43,8%	32 100,0%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Os dados da Tabela 31 corroboram a nossa constatação anterior. Eles nos informam que apenas 12,4% dos profissionais entendem que a figuração funciona raramente ou com nenhuma frequência de acordo com o PPP, sendo todos eles do sexo feminino. Os que entendem que a figuração funciona frequentemente de acordo com o PPP correspondem a 50% e os que acreditam que ela sempre funciona dessa maneira equivalem a 37,5%. Esses dois últimos grupos são compostos por mulheres e homens.

A correlação dos dados das duas tabelas nos indica que, enquanto apenas 53% dos profissionais participaram da elaboração do PPP,

87,5% deles entendem que a Figuração Alfa funciona de acordo com o PPP. Questionamos, então: como eles podem afirmar isso se nem todos participaram da elaboração? Essa constatação é reforçada quando analisamos a entrevista de um dos professores.

Em outras escolas a relação era muito piramidal. Aqui eu falo que a gestão é muito democrática. Eu faço questão de dizer que a diretora, ela traz as questões pra gente decidir democraticamente, entendeu? Algumas vezes nem dá pra fazer com todos porque alguns professores terminam se ausentando, né? Falam: por mim tudo bem! Podem decidir aí, que depois eu faço (Professor, Entrevista).

De toda forma, percebemos que a Figuração Alfa apresenta preocupação em tornar as práticas de sua gestão cada vez mais democráticas e afinadas com aquilo que compõe sua cultura organizacional. Devemos considerar que tal prática de gestão não se apresenta de maneira mais efetiva porque nem todos os atores daquela figuração se encontram preparados para isso.

Percebemos que encontrar organizações escolares públicas em sociedades com democracias tão recentes, como a brasileira, e que possam contar com a disposição de todos os seus profissionais para colaborar com uma gestão democrática da educação ainda será uma tarefa difícil por um longo tempo.

7.2.2 Figuração Beta

Sempre que chegávamos à Figuração Beta nos espantava sermos recebidos por um segurança armado no portão de entrada. Depois de termos a autorização para entrar naquele espaço, quase sempre fazíamos a nossa pesquisa sem o acompanhamento de qualquer responsável por ele. A diretora, inclusive, poucas vezes esteve lá durante os seis meses de nossa pesquisa.

Durante esse período, só conseguimos encontrá-la três vezes. Felizmente, em um desses encontros, conseguimos entrevistá-la e termos acesso ao Projeto Político-Pedagógico, que nos foi enviado por correio eletrônico e no formato *Word*, permitindo-nos realizar a análise de conteúdo que apresentamos agora.

Composto por apenas 16 páginas (incluindo *Referências e Anexos*), o projeto dessa figuração não é iniciado por um *Índice*. O PPP dispõe de uma breve *Apresentação* e do item *Caracterização da Escola*, ainda na primeira página. Este último item se estende até a página 03, mas limita-se a registrar o endereço, contatos e número de turmas da figuração. Até mesmo quando faz referência à composição do corpo docente, o item o faz de maneira quantitativa, sem preocupar-se em nomear cada professor, sua área de atuação, ocorrendo o mesmo com os demais recursos humanos.

Posteriormente, encontramos dois itens: *Histórico e Características da Clientela* (páginas 3 e 4, respectivamente). Destacamos o fato de os alunos, pais e comunidade escolar serem citados como clientela. Além disso, realçamos que, até essa página, não encontramos qualquer referência à política de gestão democrática da educação ou a outras políticas públicas. Também não visualizamos referência à forma de escolha do diretor nem à cultura organizacional escolar.

Na página 05 se inicia o item *Valores, Visão de Futuro e Missão*. Nele, também não há referências aos conceitos-chave (cultura organizacional e política de gestão democrática da educação), mesmo quando são elencados os valores que devem reger a Figuração Beta. No trecho destacado abaixo, poderemos notar que, mesmo quando a palavra “autonomia” é citada, termo vinculado à gestão democrática, percebemos que ela se associa apenas à ideia de servir a “construção de vida de cada um” (idem, p. 6):

O Projeto Político Pedagógico aqui apresentado retrata de uma forma mais ampla, os valores que consideramos importantes para a formação de cidadãos aptos a convivência na conjuntura da so-

cidade atual. (...) A solidariedade, como forma de desenvolver nos educandos a capacidade de partilhar, conviver com o outro, cooperar e colaborar na construção de uma sociedade mais justa; A autonomia, como condição para construção e realização do projeto de vida de cada um; A responsabilidade, como condição de responder pelos atos praticados, de justificar as razões das próprias ações, sendo elas individuais ou em grupo; A ética, como condição que o indivíduo deve desenvolver em conjunto para respeitar normas e princípios que norteiam a boa conduta; A Civilidade, como capacidade de conviver com urbanidade de acordo com as normas da sociedade (PPP, Fig. Beta, p. 5-6).

Nas páginas seguintes do documento, consta a apresentação dos itens *Áreas do Conhecimento e os Macrocampos do Proemi; Objetivos das Áreas do Conhecimento; Nossas Ações e Processo Avaliativo Escolar*. Esses itens caracterizam-se pelo caráter burocrático, regimental e avaliativo de suas informações.

O item *Nossas Ações* faz referência a algumas das medidas que devem compor uma gestão democrática da educação. Entretanto, destacamos que essas medidas se encontram dispersas em 37 tópicos que indicam o que deve ser feito como ação na figuração, sem indicar claramente quem deve fazer e como fazer.

Apoio à criação de organismos específicos (grêmios, associação de pais e mestres, conselho de professores), visando um apoio no sentido de reivindicar junto à Secretaria de Educação, melhores condições para uma educação de qualidade; Fortalecimento do Conselho Escolar, garantindo a participação de seus membros nas reuniões e

decisões, com divulgação de todos os seus membros a comunidade escolar; Divulgação periódica, em local de fácil acesso, documentação de prestação de contas para toda a comunidade escolar; Reuniões periódicas para discussão e tomadas de decisões administrativas e pedagógicas, enfatizando também o papel da família na formação da cidadania dos estudantes; Realização do Dia da Família na Escola, de acordo com o calendário da SEE/PE.

Depois de analisar todo o Projeto Político-Pedagógico da Figuração Beta, percebemos não haver qualquer referência à expressão “gestão democrática” da educação ou, ao menos, ao termo “democracia”. O fato de não haver preocupação em registrar o que deve caracterizar uma gestão democrática no documento que norteia as atividades da Figuração Beta corrobora as observações e dados que apresentamos no capítulo empírico, os quais revelam que essa figuração não desenvolve práticas de uma gestão democrática.

Também não há no documento qualquer referência ao termo “cultura organizacional” ou, pelo menos, a qualquer item relativo a recursos humanos, recursos materiais ou estrutura física. Nesse sentido, analisamos como se deu a elaboração do PPP para perceber se ele representa um documento construído a partir de ações coletivas e democráticas.

TABELA 32

Relação entre participação da elaboração do PPP e Faixa Etária, Figuração Beta

		Faixa Etária			Total
		31-40	41-50	51-60	
Você participou da elaboração do PPP da escola	Sim	2 7,7%	4 15,4%	6 23,1%	12 46,2%
	Não	0 0,0%	3 11,5%	11 42,3%	14 53,8%
Total		2 7,7%	7 26,9%	17 65,4%	26 100,0%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Os dados da Tabela 32 nos indicam que a maioria dos atores da Figuração Beta (53,8%) não participou da elaboração do PPP. Todos esses profissionais se encontram na faixa etária que vai dos 41 aos 60 anos de idade. Mesmo constatada a baixa participação, interessa-nos refletir sobre o que pode ter causado isso.

Por conta do perfil centralizador da diretora (descrito no capítulo de análise dos dados empíricos), consideramos que não houve uma comunicação por parte dela que incentivasse maior interesse nos atores em participarem da elaboração. Recorremos, então, à observação sociológica de Elias (2006) acerca dos processos de mudança social os quais, para esse autor, devem ser analisados com base nos acontecimentos que se sucederam em pelo menos duas ou três gerações. Em outras palavras, atentamos para o fato de que o recente processo de redemocratização política ocorrido no Brasil ainda não foi capaz de reverberar efetivamente no comportamento dos indivíduos que compõem o campo educacional, o que os leva a não se interessarem pela elaboração participativa e democrática do PPP da sua própria escola.

Assim como na Figuração Alfa, a diferença entre a maioria e minoria dos participantes na elaboração do PPP da Figuração Beta é pequena. No entanto, destacamos uma diferença: enquanto na primeira figuração a pequena maioria participou da elaboração, na segunda figuração, essa pequena maioria não teve participação nesse trabalho.

Em sociedades com Estados centralizadores, restritivos de direitos e autoritários, a possibilidade de construir um documento a partir da participação de diferentes atores sequer é considerada; por conseguinte, muitos dos indivíduos forjados nessas sociedades se acostumam a apenas obedecer às ordens e determinações dos seus superiores na expectativa de também apenas cumpri-las.

Muitos desses indivíduos tomarão a construção coletiva de um projeto pedagógico, por exemplo, como algo desgastante e que gera perda de tempo, já que, por ser mais democrático, o PPP requer um longo prazo para ser elaborado, um maior número de reuniões bem como encontros e debates que levem em consideração os vários anseios de seus atores.

TABELA 33
Relação entre Gênero e Frequência com a qual a escola funciona de acordo com o PPP

FIGURAÇÃO			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
BETA	Frequência que a escola tem funcionado de acordo com o PPP	Nenhuma	1 3,8%	0 0,0%	1 3,8%
		Raramente	10 38,5%	0 0,0%	10 38,5%
		Frequentemente	9 34,6%	4 15,4%	13 50,0%
		Sempre	2 7,7%	0 0,0%	2 7,7%
	Total		22 84,6%	4 15,4%	26 100,0%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Os dados da tabela 33 indicam que 57,7% dos profissionais entendem que a Figuração Beta funciona frequentemente e sempre de acordo com o PPP. O grupo dos que acreditam que ela raramente fun-

ciona de acordo com o PPP corresponde a 38,5% e os que afirmam que ela não funciona de acordo com o PPP com nenhuma frequência representam 3,8%. Todos os profissionais que marcaram as opções “raramente” e “nenhuma” são do sexo feminino.

Chegamos, então, a outra constatação: a maioria dos atores não participou da elaboração do PPP, mas entende que a figuração funciona de acordo com o PPP. Isso corrobora nossa observação de que o ato de obedecer normas e regras é mais comum a esses atores do que participar do processo de construção de documentos coletivos.

Nesse sentido, cabe analisarmos o que disse um dos professores quando questionado se houve a participação dos seus colegas na elaboração do PPP da Figuração Beta:

Olha, houve, inclusive porque o nosso já estava meio caduco. Aí, a diretora revitalizou. Mas é aquela coisa, né? Todo mundo cobra, olha, diz como deve ser, mas ninguém faz nada! Ela chamou, esperou o ano todo, convocou, mas ninguém queria fazer mesmo e ela terminou fazendo o bicho todo sozinha (Professor da FB, Entrevista).

A fala do professor evidencia o sentimento compartilhado por aqueles que convivem diariamente na Figuração Beta ou por aqueles que a frequentaram por apenas um período, como no nosso caso. Nessa figuração, não é difícil perceber a despreocupação dos profissionais em tornar a gestão escolar e as relações socioprofissionais mais democráticas, assim como não é difícil perceber a despreocupação da diretora em identificar e valorizar as características que compõem a cultura organizacional da própria figuração.

7.3 Projeto Educativo e Figurações de Portugal

O Projeto Educativo (PE) no campo educacional português pode ser interpretado como um instrumento normativo de controle burocrático, mas também como um instrumento viabilizador da auto-

nomia escolar. Todavia, Barroso considera que essa autonomia expressa a unidade social que é a escola e, por isso, não preexiste à ação dos indivíduos.

Isto significa que a ‘autonomia da escola’ é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola. Não existe autonomia decretada. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou comprometer a autonomia da escola, mas são, só por si, incapazes de criar ou destruir a autonomia (BARROSO, 1999, p. 143).

Quanto à interpretação que toma o projeto educativo como documento normativo, Barroso indica que, na medida em que se constitui como um documento, ele passa a ser algo visível, tangível e, portanto, verificável. Assim, o projeto educativo serve tanto para a orientação do trabalho dos educadores quanto para a fiscalização sobre o trabalho desses profissionais por parte do Estado.

A interpretação que toma o PE como viabilizador de uma maior autonomia é corroborada por Ana Martinho. Ela entende que o projeto educativo deve indicar a identidade para a qual a comunidade educativa deve caminhar. O projeto educativo é a expressão de um agregado de vontades afinadas no seio da comunidade escolar que, por sua vez, fomenta as relações interpessoais e de responsabilização coletiva.

O projeto educativo é o documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do

quadro legal à sua situação em concreto, apresenta o modelo geral da organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa (MARTINHO, 2010, p. 41).

Martinho também destaca que o projeto educativo é capaz de estabelecer a identidade própria de cada escola, correlacionando sua situação particular com o contexto social e político maior. Ele pode servir como instrumento facilitador da gestão escolar e norteador daquilo que se pretende conquistar ou aonde se quer chegar. No entanto, essa autora alerta para o fato de que todas essas possibilidades precisam estar vinculadas aos anseios e envolvimento da comunidade escolar, pois, caso contrário, o PE pode funcionar apenas como um instrumento burocrático de controle.

A esse respeito, Rui Canário defende que a análise investigativa e de autogestão que se debruce sobre os processos que geram mudanças deliberadas no interior do sistema escolar devem considerar o estabelecimento de ensino como uma globalidade sistêmica. Esses estabelecimentos se constituem pela “articulação local das dimensões organizacional e pessoal, no quadro de processos instituintes de produção de inovações” (idem, 2005, p. 55).

Em outras palavras, esse autor entende que, sem essa articulação, o projeto educativo assume o simples papel de documento burocrático voltado ao cumprimento de normas.

A construção, e o êxito, de inovações à escala do estabelecimento de ensino, com a participação dos professores, supõem a construção de um claro, e explícito, projeto educativo de escola que lhe dê sentido pleno. A articulação entre as vertentes individual e coletiva da mudança organizacional supõe a multiplicação de formas de interação social

(formais e informais), em que os diversos órgãos de gestão (nomeadamente de gestão intermédia) têm um papel decisivo a cumprir (CANÁRIO, 1992, p. 71).

Em se tratando da política de Agrupamento de Escolas em Portugal, o *projeto educativo do agrupamento existente é único e comum a todas as unidades escolares* (grifo nosso). Destacamos essa informação pela importância que deve ter a identificação e valorização das particularidades de cada cultura organizacional escolar, algo que não ocorre quando se obriga que um mesmo projeto educativo seja comum a todas unidades de ensino.

Questionamos, então, como um único projeto educativo conseguiria contemplar as características e necessidades de cada figuração escolar. Seria ele abrangente a esse ponto ou o seu caráter de padronização se constituiria como mais uma ferramenta de controle e normatização da relação periférica estabelecida entre Estado, escola-sede e demais unidades do agrupamento?

7.3.1 Agrupamento de Escolas

A obrigação de que o projeto educativo sirva para todas as escolas do agrupamento nos indica quão a relevância de serem consideradas as particularidades de cada cultura organizacional é negligenciada. Nossa análise de conteúdo do Projeto Educativo indica que, em seu *Índice* (p. 3), não há qualquer referência específica a cada uma das organizações escolares que compõem o agrupamento, muito menos às características da cultura organizacional de cada uma delas.

No início do documento há um parágrafo que sintetiza a discussão sobre conceber o projeto educativo como instrumento normativo ou como um documento que expresse maior autonomia para o agrupamento.

O Projeto Educativo é um documento estruturante que, num quadro de democratização e de auto-

nomia das escolas, enquanto espaço promotor de responsabilidades partilhadas, expressa princípios e valores comuns e orienta a ação educativa da Escola (Projeto Educativo, p. 4).

Notamos que a fala sobre o desenvolvimento da autonomia vem ladeada pela ideia de responsabilidade. Essa observação nos remete a um dos decretos-lei que analisamos no primeiro capítulo e que rege a política de agrupamentos: “a tão ansiada autonomia escolar deve corresponder a uma maior responsabilidade” (PORTUGAL, 2008, p. 2342).

Lembramos a fala de um ator quando o questionávamos sobre quanto o projeto educativo poderia ter contribuído para a autonomia da figuração escolar. Ele nos alertou para o que classifica como caráter dirigista e centralizador do governo da educação em Portugal. Segundo ele, a lógica do agrupamento serviria como instrumento de maior controle sobre o trabalho nas figurações.

Depois de um período de convulsão social, a escola democratizou-se, massificou-se e portanto, o Ministério da Educação transformou-se em um monstro que perdeu um bocadinho, mas tenta recuperar o controle através dos documentos, relatórios, programas e avaliações sobre o agrupamento (Professor da FS, Entrevista).

Apenas descobrimos que havia um único projeto educativo comum a todas as figurações do agrupamento quando conversamos com outro ator social. Ao entrevistar a coordenadora da Figuração Nova e questioná-la se havia participado da elaboração do PE, ela respondeu que sim, mas quando ainda trabalhava na Figuração Tradicional.

Preocupados em saber se ela havia nos compreendido de fato, insistimos na pergunta sobre o projeto daquela figuração, onde ela trabalhava no momento. E ela reforçou a lembrança de que aquela figuração tem o mesmo projeto educativo de todo o agrupamento.

É assim: o projeto educativo é um projeto do agrupamento. Há o projeto educativo e depois há um plano anual do agrupamento, que eu até faço parte da equipe, que tem as atividades todas e é o mesmo plano anual de atividades do agrupamento. Então todo o agrupamento tem todas as atividades realizadas por todos os sítios. Desde o jardim de infância, passando por todos os ciclos e por todos os grupos que existem. E nesse documento estão todas as atividades que estão projetadas pra realizar desde o início do ano (Coordenadora da FN, Entrevista).

Enfatizamos não só fato de o projeto ser único como também o de a coordenadora pedagógica entender essa situação como natural, mesmo depois de havermos insistido para ter acesso ao projeto específico da figuração onde ela trabalhava. Além disso, várias vezes, a coordenadora valorizou a padronização de atividades em todas as figurações do agrupamento, esquecendo-se de que as figurações escolares não são iguais.

Voltando ao documento, mesmo quando identificamos passagens que remetem à perspectiva de autonomia, notamos que elas enfatizam mais o aspecto da eficiência e do alcance de metas do que propriamente as questões pedagógicas e os processos de democratização da gestão.

Este Projeto Educativo, com duração prevista para os próximos 3 anos, e em função do diagnóstico realizado (Análise SWOT), enquadra a sua ação no Modelo de Avaliação Externa das Escolas da IGE. São identificadas áreas de intervenção, estabelecidos objetivos, priorizadas opções estratégicas, definidas as metas a atingir e propõe-se avaliar os seus resultados em momentos diversifi-

cados: trimestralmente, anualmente e no final do ciclo trienal (Projeto Educativo).

Esses aspectos são reforçados em outros itens do PE. O item 10, *Objetivos, Metas, Indicadores de Medida, Valor de partida, Valor de Chegada e Monitorização* (p. 30–45) exemplifica nossa observação. Além de seu título deixar evidente o teor administrativo do item, observamos que ele se estende por 15 páginas de um total de 48 que compõem todo o projeto. Nessas 15 páginas, encontramos vários dados quantitativos expostos em tabelas e que são usados como parâmetros de comparação para o alcance de metas e resultados.

Tendo em conta o Quadro de Referência da IGE (Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão), foi estabelecido um plano de ação contendo os seguintes parâmetros: objetivos, estratégias, metas, indicadores de medida, valor de partida, valor de chegada e monitorização (Projeto Educativo, p. 30).

Esse trecho evidencia que a perspectiva de estimular nas escolas uma maior autonomia para a elaboração e execução de suas práticas pedagógicas tem cedido espaço ao estabelecimento não só de uma perspectiva pautada no alcance de metas nos exames e avaliações como dos preceitos de racionalização e profissionalismo no sistema educacional (LIMA, 2004; GOMES, 2005 e BARROSO, 2006).

Ao analisarmos a bibliografia utilizada para elaboração do projeto educativo, percebemos que há apenas um livro de caráter acadêmico-pedagógico, cujo título é *Melhorar as Escolas: Práticas eficazes* (GÓIS, E. & GONÇALVES, C., 2005). Por outro lado, as demais referências utilizadas são relatórios de avaliação, observatórios de qualidade etc.

Chama atenção uma referência cujo título é *Projeto de Intervenção do Diretor do Agrupamento de Escolas* (Projeto Educativo, p. 45). Em outras palavras, além do único livro de caráter mais pedagógico tratar

de como tornar as escolas mais eficazes, ainda há outro que orienta a ação do diretor com caráter mais voltado à intervenção do que à participação.

Mesmo quando analisamos os itens *Missão* (idem, p. 18), *Valores e Princípios* (ibidem, p. 19), não encontramos qualquer referência à valorização das características de cada cultura organizacional escolar. Por outro lado, identificamos um diagnóstico administrativo que segue o modelo SWOT [Pontos Fortes (*Strengths*), Pontos Fracos (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*)]. Até louvamos a utilização desses procedimentos para o diagnóstico de uma gestão escolar, contudo, chama atenção o fato de essa análise não citar a valorização das características da cultura organizacional de cada figuração como uma fragilidade da atual gestão ou, ao menos, uma oportunidade. O único item lembrado como uma oportunidade se apresenta de maneira oposta à nossa perspectiva e reforça o caráter de centralização.

Visitas à escola-sede do agrupamento por alunos de outros ciclos de ensino e de outras escolas do agrupamento, como forma de criarem laços à “*escola-mãe*”, para a sentirem, não como uma escola dos outros, mas sim como uma escola também sua (Projeto Educativo, p. 14).

Como já destacamos neste capítulo, devemos considerar que a maioria dos atores reinterpreta o projeto educativo de acordo com os valores da sociedade autoritária que os forjou e, dessa forma, reproduz a lógica da centralização do poder também no campo educacional. Nesse sentido, a análise dos dados da próxima tabela levará em consideração a faixa etária e o envolvimento dos atores na construção do projeto educativo do agrupamento.

TABELA 34

Relação entre participação na elaboração do PE e Faixa Etária por Figuração

FIGURAÇÃO			Faixa Etária					Total
			25-30	31-40	41-50	51-60	+60	
Nova	Você participou da elaboração do PE	Não assinalou	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%		2 100% 18,2%		2 100% 18,2%
		Sim	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%		1 100,0% 9,1%		1 100% 9,1%
		Não	1 12,5% 9,1%	1 12,5% 9,1%		6 75,0% 54,5%		8 100% 72,7%
	Total		1 9,1% 9,1%	1 9,1% 9,1%		9 81,8% 81,8%		11 100% 100%
Tradicional	Você participou da elaboração do PE	Sim		1 33,3% 9,1%	1 33,3% 9,1%	1 33,3% 9,1%	0 0,0% 0,0%	3 100% 27,3%
		Não		1 14,3% 9,1%	3 42,9% 27,3%	2 28,6% 18,2%	1 14,3% 9,1%	7 100% 63,6%
		Não sei responder		0 0,0% 0,0%	1 100,0% 9,1%	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%	1 100,0% 9,1%
	Total			2 18,2% 18,2%	5 45,5% 45,5%	3 27,3% 27,3%	1 9,1% 9,1%	11 100% 100%

>

FIGURAÇÃO			Faixa Etária					Total
			25-30	31-40	41-50	51-60	+60	
Sede	Você participou da elaboração do PE	Sim		0 0,0% 0,0%	2 15,4% 5,7%	9 69,2% 25,7%	2 15,4% 5,7%	13 100% 37,1%
		Não		0 0,0% 0,0%	6 42,9% 17,1%	4 28,6% 11,4%	4 28,6% 11,4%	14 100% 40,0%
		Não sei responder		2 25,0% 5,7%	4 50,0% 11,4%	2 25,0% 5,7%	0 0,0% 0,0%	8 100% 22,9%
		Total		2 5,7% 5,7%	12 34,3% 34,3%	15 42,9% 42,9%	6 17,1% 17,1%	35 100% 100%
Total	Você participou da elaboração do PE	Não assinalou	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%	2 100,0% 3,5%	0 0,0% 0,0%	2 100% 3,5%
		Sim	0 0,0% 0,0%	1 5,9% 1,8%	3 17,6% 5,3%	11 64,7% 19,3%	2 11,8% 3,5%	17 100% 29,8%
		Não	1 3,4% 1,8%	2 6,9% 3,5%	9 31,0% 15,8%	12 41,4% 21,1%	5 17,2% 8,8%	29 100% 50,9%
		Não sei responder	0 0,0% 0,0%	2 22,2% 3,5%	5 55,6% 8,8%	2 22,2% 3,5%	0 0,0% 0,0%	9 100% 15,8%
	Total		1 1,8% 1,8%	5 8,8% 8,8%	17 29,8% 29,8%	27 47,4% 47,4%	7 12,3% 12,3%	57 100% 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

A Tabela 34 indica que 66,7% dos profissionais não participaram da elaboração do projeto educativo ou não sabem responder. Esta última categoria também foi considerada porque, na medida em que 15,8% não sabem responder, temos a indicação de que o profissional não participou da elaboração ou o fez de maneira que pouco contribuiu

para que o PE servisse de orientação para as suas atividades profissionais.

Além disso, 49% dos que responderam não ter participado ou disseram não saber responder se encontra na faixa etária que vai dos 41 aos 60 anos. Os representantes da faixa etária acima dos 60 anos correspondem a 8,8% do total. Em outras palavras, a maioria dos profissionais é de indivíduos que viveram no período autoritário ou nasceram logo depois que ele acabou.

Quando estratificamos esses dados por figuração, percebemos que, na Figuração Tradicional, apenas 27,3% dos profissionais afirmaram ter participado da construção do projeto educativo. Na Figuração Nova, esse percentual cai para apenas 9,1%. No caso da Figuração Sede, destacamos que 63% dos profissionais não participaram da elaboração do PE. Esse dado também é relevante pelo fato de a FS ser a principal unidade do agrupamento e gestora do projeto educativo, ou seja, responsável pela elaboração, distribuição e avaliação das práticas vinculadas a ele.

Ressaltamos que a possibilidade de construir um documento como o projeto educativo com a participação de diversos atores sequer seria considerada em sociedades autoritárias. Contudo, mesmo em uma democracia, muitos dos atores do agrupamento não se identificaram com essa construção mais participativa porque se acostumaram a apenas obedecer às ordens hierárquicas. Para esses profissionais, a prática democrática é entendida como desnecessária, pois demanda mais tempo, reuniões, debates, etc.

TABELA 35

Relação entre Frequência com a qual a escola funciona de acordo com o PE e Figuração

FIGURAÇÃO	Não assinalou	Nenhuma	Raramente	Frequentemente	Sempre	Total
Nova	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	9 15,8%	2 3,5%	11 19,3%
Tradicional	0 0,0%	1 1,8%	1 1,8%	8 14,0%	1 1,8%	11 19,3%
Sede	2 3,5%	2 3,5%	2 3,5%	19 33,3%	10 17,5%	35 61,4%
Total	2 3,5%	3 5,3%	3 5,3%	36 63,2%	13 22,8%	57 100%

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo

Na Tabela 35, verificamos que 86% de todos os profissionais do agrupamento afirmam que a figuração na qual trabalham funciona frequentemente e sempre de acordo com o projeto educativo. Essa impressão de que a figuração funciona de acordo com o que é estabelecido pelo projeto educativo é significativamente maior do que quando os atores foram questionados sobre a participação deles na elaboração do projeto (29,8%).

Na Figuração Sede, apenas 7% dos profissionais entendem que a frequência com a qual a figuração funciona de acordo com o PE é nenhuma ou não responderam. Na Figuração Tradicional, o percentual dos que acham que ela funciona com nenhuma frequência diminui para apenas 1,8%, enquanto que, na Figuração Nova, nenhum dos profissionais assinalou essas opções.

É significativa, então, a diferença entre obedecer às regras do projeto educativo e participar da elaboração dele, pois, enquanto 86% dos entrevistados entendem que a figuração funciona de acordo com o que determina o documento, apenas 29,8% dizem ter participado da elaboração dele. Isso nos leva a constatar que o incentivo à participação na gestão escolar ainda não foi alcançado pelas figurações que compõem o agrupamento escolar em análise.

Além disso, na medida em que não faz qualquer referência à identificação das características de cada cultura organizacional escolar e à valorização delas, o PE do agrupamento não viabiliza a autonomia de cada figuração e corrobora o caráter de normatização e padronização de atividades imposto pelo governo da educação ao campo educacional português.

Algumas Considerações

Neste livro, apresentamos a influência exercida pela cultura organizacional escolar sobre a apropriação e viabilização de políticas públicas. Trabalhamos com dois campos educacionais diferentes e apesar do desafio de investigar organizações escolares de cidades e países distintos, percebemos que essa estratégia metodológica ajudou a consolidar a nossa argumentação científica.

A constatação de que cada escola constitui uma cultura organizacional única está longe de ser considerada pelos agentes responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas. Essa percepção costuma ser comungada por poucos, a exemplo de profissionais que já trabalharam em mais de uma escola e que, conseqüentemente, foram levados a conviver com culturas organizacionais diferentes.

Apesar disso, verificamos quanto as políticas públicas têm a sua viabilização diretamente ligada às formas como elas são apropriadas e dinamizadas em cada cultura organizacional escolar. Uma das principais constatações da nossa pesquisa foi perceber como sociedades que foram governadas por regimes autoritários ainda tinham muitas das características desses regimes presentes na cultura das organizações do campo educacional.

Notamos que Brasil e Portugal iniciaram seus processos de re-democratização recentemente (décadas de 1980 e 1970, respectivamente) e que os princípios propagados por esses processos passaram a ser incorporados também pela área da educação. Exemplo disso é a implementação da política de Gestão Democrática da Educação nos países.

Verificamos, contudo, que a viabilidade dessa política foi ameaçada pelos processos subsequentes que envolvem a sua implementação. Diante das realidades já sedimentadas nas organizações dos dois campos educacionais, a política de gestão democrática da educação foi sendo gradativamente influenciada por processos que deram margem à implementação da política de Lista Tríplice e à política de Agrupamento de Escolas, no Brasil e Portugal, respectivamente.

Com a política de lista tríplice temos a ruptura de um processo que vinha sendo desenvolvido desde a redemocratização no Brasil. A política de gestão democrática, na década de 2000, havia se fortalecido com a política de escolha do diretor escolar via eleição direta, porém perdeu fôlego porque essa escolha agora está condicionada à aprovação do candidato a diretor em cursos oferecidos exclusivamente pela Secretaria de Educação do Estado e à escolha final por parte do governador.

Quanto à política de agrupamento de escolas, percebemos que, na medida em que ela procura agregar distintas escolas em torno da administração centralizada de uma única escola-sede, tal política termina por tomar as distintas realidades de cada escola do agrupamento como se elas fossem padronizadas e homogêneas, ou seja, não leva em conta as particularidades da cultura organizacional de cada uma delas.

A implementação dessas políticas em cada campo educacional fez os objetivos pretendidos pela política de gestão democrática da educação não serem alcançados por todas as organizações escolares. Por mais propositivos que fossem seus objetivos, seus princípios foram sendo superados pelo desencadear de seus processos subsequentes e pelos difusos interesses dos agentes governamentais que se alternaram no controle do Estado.

A respeito das organizações escolares pesquisadas, verificamos que elas ainda compartilham culturas organizacionais que mesclam tardias práticas socioprofissionais herdadas dos regimes autoritários com novas demandas sociais influenciadas pela redemocratização. Nesse sentido, a viabilização da política de gestão democrática da educação, da forma como foi apropriada pelas interpretações e práticas de muitos dos atores sociais, pode em muito ser influenciada pela prática de gestão dos diretores escolares.

Assim, se o diretor apresentasse disposição para gerir a organização escolar de maneira democrática e não encontrasse forte resistência a isso, ele conseguiria desenvolver importantes princípios da política. Já se o diretor não tivesse essa postura e também não fosse cobrado pelos atores para que a desenvolvesse, a tendência seria que ele viesse a se valer dessas condições para desenvolver uma gestão escolar centralizada.

De toda forma, validamos a orientação de realizar-se uma análise sociológica da organização escolar que considere a premissa de que ela se encontra inserida em um contexto no qual sofre influência do nível macro, representado pela estrutura administrativa estatal ao qual a escola está submetida, e do nível micro, representado pela ação dos atores que a compõem.

As evidências encontradas por nossa pesquisa empírica nos remeteram à sociologia de Norbert Elias, segundo o qual apenas após a passagem de acontecimentos que envolvam duas ou três gerações é que podemos perceber processos efetivos de mudança social. Ao recorrermos à sociologia processual eliasiana, percebemos que ainda há um ranço comportamental não democrático nas culturas das organizações escolares dos dois campos educacionais, o qual influencia o processo de apropriação e viabilização de políticas públicas.

Como os dois campos educacionais ainda se encontram no início da segunda geração influenciada pela implementação da política de gestão democrática da educação, percebemos que a mudança social esperada a partir da sua implementação ainda não se manifesta nas práticas socioprofissionais da maioria dos atores.

Entendemos que a implementação de políticas públicas, ao mesmo tempo em que precisa apresentar ações comuns a todas as organizações e indivíduos do campo educacional, também deve garantir que as características e particularidades de cada cultura escolar sejam contempladas.

Em se tratando das duas figurações escolares que investigamos no campo educacional brasileiro, constatamos que cada uma delas apresenta uma cultura organizacional específica, mesmo depois de termos

adotado critérios metodológicos que viessem a torná-las semelhantes. Delas, apenas a Figuração Alfa apresentou características que indicam a disposição em desenvolver uma gestão democrática da educação, pois a Figuração Beta apresentou características de uma gestão escolar centralizadora e autoritária.

No caso de Portugal, investigamos três figurações de um mesmo agrupamento de escolas. A partir dessa investigação, confirmamos a hipótese de que a política de agrupamentos não só limita a autonomia e gestão democrática das escolas como também as condiciona a uma situação periférica dentro do próprio agrupamento em relação à escola-sede, incluindo para excluir. Centro da administração do agrupamento, a escola-sede beneficia-se dos principais recursos humanos e materiais do agrupamento, centralizando as práticas de gestão das outras unidades.

Essa concentração de recursos educativos facilita a gestão da escola-sede, caracterizando-a como a figuração do agrupamento onde mais se desenvolvem princípios de autonomia e participação (heranças da política de gestão democrática). Assim, nela se concentram as atividades de elaboração de documentos, como o projeto educativo, e as reuniões dos representantes de todas as escolas do agrupamento, por exemplo.

Contudo, essa concentração de recursos educativos na escola-sede implica incongruência no processo de gestão das demais escolas, pois não permite que elas desenvolvam sua autonomia e participação, condicionando-as a uma atuação coadjuvante e periférica quanto à gestão do agrupamento. Em nossa pesquisa, refutamos o argumento estatal de que, por tratar-se de uma política pública propositiva, a política de agrupamentos garantiria maior visibilidade às escolas que se encontravam em algum grau de isolamento e distanciamento do Estado.

Além disso, percebemos que essa política não permite ao diretor do agrupamento desenvolver práticas de gestão condizentes com as características que compõem a cultura organizacional de cada escola. A nossa análise de conteúdo do projeto educativo nos levou a identificar a determinação estatal de que o projeto seja um documento único e

comum a todas as escolas do agrupamento. Aliás, a análise de conteúdos dos projetos pedagógicos elaborados pelas figuras escolares dos dois campos educacionais revelou que tais documentos não conferiram a atenção necessária à importância de identificarem-se e valorizarem-se as características que compõem cada cultura organizacional.

A possibilidade de que cada escola elabore seu próprio projeto pedagógico é vista como importante passo para o reconhecimento e valorização das características de cada cultura organizacional. Contudo, percebemos ser comum que os projetos representem apenas um documento exigido pelos órgãos educacionais, e não um instrumento de ações voltadas à valorização das características de suas comunidades escolares, dependendo dos atores que elaboraram os projetos, bem como da maneira como eles são utilizados.

Também realizamos a mesma análise do conteúdo dos documentos estatais responsáveis por informar os atores sociais sobre as políticas públicas e as determinações atribuídas ao campo educacional. Nessa análise constatamos que o tema gestão democrática da educação foi sendo gradativamente superado por novas orientações.

No caso dos documentos do campo educacional português, percebemos, por exemplo, que a expressão “autonomia escolar” é confundida com falta de responsabilidade e ausência de prestação de contas. Já no caso dos documentos estatais do campo educacional brasileiro, constatamos que termos voltados à gestão democrática ou à autonomia escolar sequer são citados no documento que rege a nova política que determina a escolha de diretores via lista tríplice.

Constatamos que os documentos estatais não representam os avanços ansiados pela política de gestão democrática da educação, tampouco revelam preocupação em identificar e valorizar a cultura organizacional de cada escola. Consideramos essa constatação relevante por entendermos que, diferentemente de organizações empresariais, a administração padronizada de organizações escolares é incongruente com as suas particularidades.

A partir da etnografia, percebemos que questões ligadas à comunicação entre os órgãos estatais e as organizações escolares se mos-

traram difusas e passíveis de interpretações não congruentes. Notamos, ainda, que os atores sociais das escolas não comungavam de um mesmo entendimento sobre o que define as políticas públicas, seja quanto ao conhecimento dos seus objetivos, seja em relação às melhorias que elas podem trazer às atividades da escola.

A análise das atividades cotidianas evidenciou as diferentes (re) interpretações de uma mesma política por parte dos atores das escolas. Maior exemplo dessa diversidade de interpretações é o pouco conhecimento sobre o conteúdo dos projetos pedagógicos por parte dos atores bem como a pequena participação deles na elaboração desses documentos.

Isso também se reflete na percepção que os atores têm da própria participação na gestão escolar. As percepções dos atores sobre participação na gestão e autonomia profissional são influenciadas pela compreensão de que suas atividades se restringem a um trabalho burocrático e voltado ao alcance de resultados em sistemas de avaliação externos.

No tocante às relações socioprofissionais, identificamos a influência exercida pelo diretor na constituição das relações. No caso das figurações escolares brasileiras, enquanto na Figuração Alfa a composição das relações é vista de maneira mais democrática e participativa, na Figuração Beta essa percepção é influenciada pelo autoritarismo e centralização exercidos por sua gestora.

Já no agrupamento de escolas pesquisado em Portugal, as formas de relacionamento desenvolvidas pela Figuração Tradicional e pela Figuração Nova com a Figuração Sede comprovam a incoerência de ter-se um único diretor para todo o agrupamento. Embora havendo um gestor comum a todas as figurações, identificamos que em cada uma delas se desenvolvem relações socioprofissionais distintas.

Enquanto que a Figuração Sede, com todo o seu tamanho e complexidade, constituiu-se um espaço de relações voltado à convivência profissional de caráter mais técnico e impessoal, na Figuração Tradicional, desenvolveu-se um ambiente de relações mais familiar e informal, o que a diferencia da Figuração Nova, onde o ambiente se caracteriza pela formalidade e conflitos interpessoais.

Essas características também se refletem na dinâmica dos processos que envolvem a relação entre escola e comunidade. Importante preceito para o desenvolvimento de uma gestão democrática, essa relação está longe de efetivar-se de maneira mais participativa. À exceção da Figuração Alfa, no Brasil, e da Figuração Sede, em Portugal, as demais figurações não apresentaram indícios do fortalecimento dessa relação.

Nas figurações que não desenvolveram a relação entre escola e comunidade, notamos que não há efetividade nas atividades do conselho escolar nem incentivo para o desenvolvimento das relações entre profissionais, alunos e seus responsáveis, como ocorre na Figuração Beta.

Essa relação também pode ser limitada a cobranças e queixas por parte dos pais, tal qual ocorre com os atores da Figuração Tradicional e da Figuração Nova, em Portugal. A Figuração Sede é a única que conta com uma maior participação da comunidade, mas, como já registramos, essa maior participação se dá pela concentração de recursos educativos de que ela dispõe.

Por sua vez, comprovamos que a gestão simbólica dos recursos educativos se apresenta como prática diferencial e propulsora de uma gestão democrática. Constatamos que muito da dinâmica de funcionamento de uma organização escolar ficará comprometida se os seus recursos materiais não forem bem geridos pelos recursos humanos.

Exemplo dessa constatação foi a forma como as figurações escolares brasileiras pesquisadas geriam o recurso material da quadra de esportes. Destacamos que, enquanto a Figuração Beta dispunha de mais espaço físico e uma grande quadra de esportes, a Figuração Alfa sequer dispunha de quadra esportiva no seu interior. Todavia, mesmo possuindo o recurso material, a quadra esportiva da primeira figuração era subutilizada por alunos e professores pelo fato de ela ficar exposta ao sol e, assim, sofrer o forte calor da região na qual está localizada.

Segundo a diretora da Figuração Beta, a solução para esse problema já havia sido apresentada à Secretaria de Educação, contudo há dez anos ela aguarda a aprovação de um projeto elaborado para se instalar uma cobertura na quadra, cujo valor foi orçado em cem mil reais.

Por sua vez, a Figuração Alfa procurou adaptar o pátio existente no seu interior às exigências da prática esportiva, pintando as marcações necessárias e planejando a realização de atividades maiores em outra quadra adaptada no amplo espaço destinado ao estacionamento de veículos.

Experiências como essas foram também observadas no agrupamento de escolas português. Como foi a última organização do agrupamento a ser construída, a Figuração Nova destaca-se pela oferta de recursos materiais mais novos e de boa qualidade, o que não significa que esses recursos são utilizados da melhor maneira, a exemplo da utilização da sala dos professores.

Única dentre as unidades do agrupamento equipada com mobília nova e de *design* moderno (composta por televisão digital, cafeteira e outros recursos), esse espaço da figuração não era visto pelos professores como um espaço de convivência, troca de experiências e opiniões, ou seja, como um espaço de desenvolvimento do trabalho docente. De maneira oposta, apesar de várias vezes termos visitado aquele espaço, não verificamos indícios de ele ter sido frequentado pelos docentes, mesmo nas horas de intervalo, caracterizando-o como um ambiente hermético e impessoal.

Como síntese de observações e constatações que apresentamos nesta conclusão, ressaltamos que o poder de agência humana pode ser determinante para o desempenho de uma organização escolar. Importa, entretanto, considerar que a gestão dessas características não pode estar condicionada à prática de atores que não estejam comprometidos com o seu funcionamento.

Em outras palavras, percebemos que a implementação de políticas públicas não deve apenas capacitar seus agentes a reconhecerem o que caracteriza cada cultura organizacional escolar, mas também, capacitá-los para o desenvolvimento de ações e estratégias específicas a cada realidade com o intuito de garantir o alcance dos objetivos almejados.

A partir da metáfora que aproxima a escola de uma cebola e suas várias camadas de influência (contextualizada no segundo capítulo), preferimos entender as figurações escolares a partir da metáfora associada a uma Flor de Lótus. Essa flor possui camadas que podem

representar a influência exercida em sua composição por parte de órgãos estatais, agentes governamentais, escolas, diretores, professores, funcionários, pais, alunos, etc. Contudo, as pétalas também podem ser concebidas pelo seu desabrochar. Em algumas culturas, o desabrochar das pétalas dessa flor indica a direção de um caminho que pode levar os indivíduos a algo belo, superior e esse entendimento, por sua vez, influenciou a elaboração deste livro.

Por isso, apresentamos com este trabalho a tese de que a implementação de políticas públicas seja feita com base na identificação daquilo que caracteriza a cultura organizacional de cada figuração escolar e, a partir disso, sejam desenvolvidas estratégias de gestão condizentes com cada uma dessas realidades, garantindo o desenvolvimento da autonomia e melhoria de vida dos indivíduos e comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: Chicago University Press, 1988, p. 1-114.

AFONSO, Natércio. A direção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In: BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas em educação*. Coimbra, 2006.

AGUIAR, Márcia A. Política educacional e planeamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco. *Revista Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 201-209, maio-ago, 2014.

ALMEIDA, Alberto. *O céu era o limite! de agrupamento Escolas Fernando Magno*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2010.

ALMEIDA, M. *Possibilidades e desafios de gestão democrática em Escola Pública*. 92 f. Dissertação (Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) - São Paulo, 1993.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANGELIDES, P. e AINSCOW, M. Making Sense of the Role of Culture in School. *Improvement School Effectiveness and School Improvement*. Manchester, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2000.

AZAMBUJA, Darcy. *Introdução à Ciência Política*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2008.

BARROSO, J. Fazer da Escola um Projecto. In: CANÁRIO, R. (org.). *Inovação e projecto educativo de escola*, p. 143-163, Lisboa: Educa, 1992.

BARROSO, J. Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas do futuro In: AZEVEDO, Joaquim (org.). *O ensino secundário em Portugal* (estudos), p. 117-156, Lisboa, 1999.

BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BARROSO, J. (org.) *A regulação das políticas públicas de educação*. Espaços, dinâmicas e atores. Coimbra, 2006.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15 n. 2, p. 3-23, Braga, 2002.

BAUER, Martin & JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa e Entrevista Episódica. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Vozes, pp.90-136, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BILHIM, José Faria. *Teoria organizacional – estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BLUMER, Herbert. *Symbolic interactionism*. Perspective and method. Los Angeles: California Press, 1998.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOTTLER, Alice M. H. *A Escola como organização comunicativa*. 2004.Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *La reproduction*. Éléments por une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1971.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. Brasília: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDONCLE, Raymond e DEMAILLY, Lise (org.). *Les professions de l'éducation et La formation*. Paris, Presses Universitaires du Septentrion, p. 7-24, 1998.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e a eficácia da escola. In: NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*, p. 124-140, Lisboa: Dom Quixote, 1999.

BRUNT, Lodewijk. In to the community. In: ATKINSON, P., COFFEY, A., DELAMONT, S., LOFLAND, J., & LOFLAND, L. (eds.). *Handbook of ethnography*, p.80-91, Londres, Sage, 2010.

BRYM, Robert J. et al. *Sociologia: sua bússola para o novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BRYMAN, Alan. *Social Research Methods*. 3. ed. New York, Oxford Press, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de Outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei Nº 9.394, de 20.12.1996. Publicada no Diário Oficial da União do dia 23.12.1996.

BURITY, Joanildo A. *Redes, parcerias e participação religiosa nas políticas sociais no Brasil*. Recife. FUNDAJ, Massangana, 2006.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (org.) *As organizações escolares em análise*, p. 162-87. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

CANÁRIO, Rui. et al. *Mediatecas Escolares: gênese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE, 1994.

CANÁRIO, R. e OLIVEIRA, F. *Centro de Recursos Educativos: modalidades de utilização pelos professores*. Lisboa: IAG, 1992.

CARR-SAUNDERS, A. e WILSON, P. In: SELIGMAN, Erwin (ed) *Encyclopedia of the social sciences*, vol. 11, p. 476-480, New York: MacMillan, 1937.

CATANI, Denice B. A educação como ela é. In: Bourdieu pensa a Educação. *Revista Educação*, Segmento, n. 5, out, p. 16-25, São Paulo, 2012.

CATANI, D. et al. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, 2001.

CHANLAT, Jean F. *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 2008.

CHAMPY, Florence. *Sociologie des professions*. 2. ed. Paris: PUF, 2012.

CHAPOULIE, Jean Michel. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, vol. XIV (1), p. 86-114, 1973.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos: o capital humano das organizações*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

COELHO, Miguel A. *Culturas organizacionais de escola e articulação curricular*. Estudo de caso em dois estabelecimentos de ensino com diferente complexidade organizacional. Dissertação (Mestrado – FCDEF), Universidade de Coimbra, 2004.

COLLINS, Randall. *Quatro tradições sociológicas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CONNOLLY, Michael. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política, n. 15, p. 456-466, *Revista Brasileira de Educação*, 2011.

CONNOLLY, Michael. *Contrasting perspectives on organizational culture change in schools*. United Kingdom: Springer, 2011.

CORREIA, José Alfredo. *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*, p. 83-110, Universidade do Minho, Braga: IEP, 1999.

COSTA, Maria Aparecida. *(Des)Caminhos do poder profissional docente: uma leitura das representações sociais do professor*. Tese (Doutorado) PPGS/UFPE, Recife, 2009.

DAGNINO, E. (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

DENZIN, N. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill, 1978.

DiMAGGIO, P. & POWELL, W. Introduction. In: *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, p. 1-38. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

DiMAGGIO, P. & POWELL, W. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48: 147-160, 1983.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, Naura. *Gestão democrática da educação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura et al (Orgs.). *Gestão democrática: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004.

DUBAR, Claude (org). *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille: Presses universitaires, 1994, p. 11-38.

DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *A L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Editions Du Seuil, 1996.

DUPUIS, Jean P. Antropologia, cultura e organização: proposta de um modelo construtivista. In: CHANLAT, J. F. (Org.). *O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 2010. v.3. p. 231-252.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. In: FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim. Recife: Massangana, 2010, p. 39-86.

DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EISENHARDT, K. Agency Theory: An Assessment and Review. *Academy of Management Review*, 14: 57-74, 1989.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *What is Sociology?* New York: Columbia University Press, 1978.

ELIAS, Norbert. *Escritos e Ensaio*s. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert. *Estudos sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e Tarpaulins*. Maná 7(1). pp. 89 – 116. 2001

ELIAS, N. e DUNNING, E. *Em busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1985.

FONTES, Breno A. *Redes sociais e poder local*. Recife: Ed. Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2011b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. O nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREIDSON, Eliot. *O renascimento do profissionalismo*. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria E. *Cultura Organizacional: evolução e crítica*. São Paulo: Cengage, 2007.

GASPAR, Virgínia. *Agrupamentos de escolas: que realidades... que especificidades... A percepção dos professores do Ensino Pré-escolar e do Ensino Básico*. Coimbra: Tese (Mestrado)-FPCE, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge, England: Polity Press, 1985.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In GASKELL, George e BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, Candido. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas*. Educ. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GOMES, Rui. *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa, 1993.

GOMES, Rui. A globalização da escola de massas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 61, 2001, p. 135-168.

GOMES, Rui. *O governo da educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2005.

HALL, Peter; TAYLOR, Rosemary. *As três versões do neo-institucionalismo*. Lua Nova, 58: 193-223, 2003.

HATCH, Mary Jo. *The dynamics of organizational culture*. Academy of Management Review, 1993, Vol. 1. No. 4. 657-693.

HATCH, Mary Jo. Dynamics in organizational culture. In: M. Poole & A. Van de Ven (Eds.), *Handbook of organizational change and innovation* (pp. 190-211). Oxford: Oxford University Press, 2004.

HEILBORNE, Maria L. et al (orgs). Gestão de políticas públicas. CEPESC, Brasília, 2010.

HOLANDA, Sérgio B. O homem cordial. In: Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 139-152.

HOMANS, G. C. Social Behavior. Its elementary forms. New York: Harcourt, Brace, 1974.

JOVCHELOVITCH, Sandra et al. Entrevista narrativa e Entrevista Episódica. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, p.90-136, 2002.

LARSON, Magali: The Rise of Professionalism: A sociological analysis. California. University of California Press, 1979.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

LIMA, LICÍNIO. Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. Revista Portuguesa Educação, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 7-47.

LIMA, LICÍNIO. A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974 - 1988), ed. 2. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LINS, Carla A. Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização do professor. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LINTON, Ralph. Cultura e personalidade. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LITTLE, Daniel. Varieties of social explanation: an introduction to the Philosophy of Social Science. Boulder: Westview, 1991.

LOTTA, Gabriela. *Estilos de implementação: ampliando o olhar para análise de políticas Públicas*. ANPAD, Salvador, 2008.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos e gestão educacional*. Ed. 9. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCKESI, Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 37–51.

MALINOWSKY, Bronislaw. *Lós argonautas del pacífico occidental*. 2. ed. Barcelona: Península, 1975.

MARCH, James G.; OLSEN, Johann P. Rediscovering Institutions. *The organizational basis of politics*. New York: The Free Press, 1989.

MARQUES, Luciana R. *A eleição de diretores nas políticas de democratização da educação na região metropolitana do Recife*. Porto Alegre, mai./ago. 2012, p. 143-151.

MARTINHO, Ana P. F. *Clima organizacional, participação e integração dos professores do 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas*. 2010. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra, 2010.

MARX, K. *Para a crítica da economia política do capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX e ENGELS. “Sistema de ensino e divisão do trabalho” in Marx e Engels. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011, p. 25-40.

MELLO, Celso A. B. de. *Curso de Direito Administrativo*. São Paulo: Malheiros, 1998.

MEYER & ROWAN. *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. American Journal of Sociology, 83: 340-63, 1977.

MINTZBERG, H. (1986). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

MOTTA, Fernando e CALDAS, Miguel (orgs.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 2014.

NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre, (4): 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Ramon. *(Des) Qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Roberto C. *Caminhos da Identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Unesp, 2006.

OUCHI, Wilkins. *Organizational culture*. Annual Review of Sociology, v. 11, p. 457-483, 1985.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor H. *O caráter administrativo das práticas cotidianas na escola pública*. Em Aberto. Brasília, n. 53, p. 39-45, jan/mar, 1992.

PARO, Vitor H. *Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1991.

PARSONS, Talcott. Professions in SHILLS, David (Ed). *International encyclopedia of the social sciences*. New York: MacMillan, 1972, vol. 11/12, p. 536-546.

PASSONE, Eric F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, responsabilização e gestão na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, n.152, p.424-448, abr./jun. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Curso de aperfeiçoamento*. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PERNAMBUCO. *Diário Oficial do Estado*. Recife: Imprensa do Estado, Sábado, 5 de maio de 2012.

PIERSON, Paul. *Politics in time: history, institutions and social analysis*. New Jersey: Princeton, 2004.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril de 2008. Ministério da Educação. *Diário da República*. Lisboa, 1ª série, n. 79, de 22 de Abril de 2008, p. 2341 a 2356.

RATTON, José Luiz. *Ulisses liberto ou Prometeu acorrentado?* Virtudes e limites da explicação da ação na obra de Jon Elster. 2003.Tese (Doutorado em Sociologia, Departamento de Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

RODRIGUES, Alberto T. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DPeA, 2004. p. 59-81.

SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, José. *Eleição de gestores escolares em Pernambuco: continuidades e rupturas na política de democratização da escola pública*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_950_jsantoseveraldo@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 30.12.2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. n.10. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Gramsci e a educação no Brasil*: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. (PDF). Disponível em: <http://www.igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf>. Acesso em 29.12.2016.

SCHEIN, Edgar. *Organizational culture and leadership*. 3 ed. San Francisco: Jossey Bass, 2004.

SCHEIN, Edgar. *Culture: The Missing Concept in Organization Studies*. Administrative Science Quarterly: Cornell University, 1996, p. 229-240.

SCHEIN, Edgar. *Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning*. Sloan management review/fall, 1996, p. 9-21.

SCHEIN, Edgar. Defining Organizational Culture. *Organizational Culture and Leadership*. 2 ed. 1991.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIMMEL, Georg. *Inquiries into the construction of social forms*. Leiden: Brill, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa”, *Caderno CRH* 39: 11-24. 2003.

STOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

TAYLOR, Frederick W. *The principles of scientific management*, 1916.

TEIXEIRA, Lucia. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. São Paulo: ANPAE, 2002.

TOLBERT, P.S., ZUCKER, L. *Institutional sources of change in the formal structure of organizations*: The diffusion of civil service reform, 1880-1935. *Administrative Science Quarterly*, 30: 22-39, 1983.

TORRES, Leonor. *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451, out./dez. 2005.

TORRES, Leonor. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 151-179, jan./abr. 2007.

TRIVINÓS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLOR, Edward B. *Primitive culture*. London: Murray, 1920.

VEIGA, A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, A.; VEIGA, I. (orgs.) *Projeto Político Pedagógico: uma Construção Possível*. São Paulo: Papirus, 1997.

VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em educação, a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2002.

WAIZBORT, Leopoldo. Elias e Simmel. In: WAIZBORT, L. (org.). *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo: EdUSP, 2001, p. 89-111.

WEBER, Max. *Ensaaios de sociologia*. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 2002.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. *Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva*. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 1913.

WEBER, Silke. Políticas do ensino fundamental em revista: um debate pela democracia. In: A.O. COSTA (org.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Anablume, p. 57-90, 2004.

WEBER, Silke. Institucionalização do CONSED. In: Conselho Nacional de Secretários de Educação, *Relatório de gestão 1995-1996*. Brasília, dez. 1996, p. 32-33.

WEBER, Silke. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. Educação e Sociedade. Campinas. V.24(85): 1125-1154, 2003.

WEBER, Silke. (org). *Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990)*. São Paulo: Cortez, 1991.

WEBER, Silke. O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set-dez., 2015

WHITE, Leslie. *O conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

Título Cultura Organizacional e Gestão Democrática da Educação
no Brasil e Portugal

Autor Jamerson Kemps Gusmão Moura

Projeto Gráfico/Capa Editora UFPE

Revisão de Texto Profª Maria do Rosário (*in memorian*)

Formato e-book

Tipografias Aharoni, Minion Pro

Desenvolvimento Editora UFPE

