

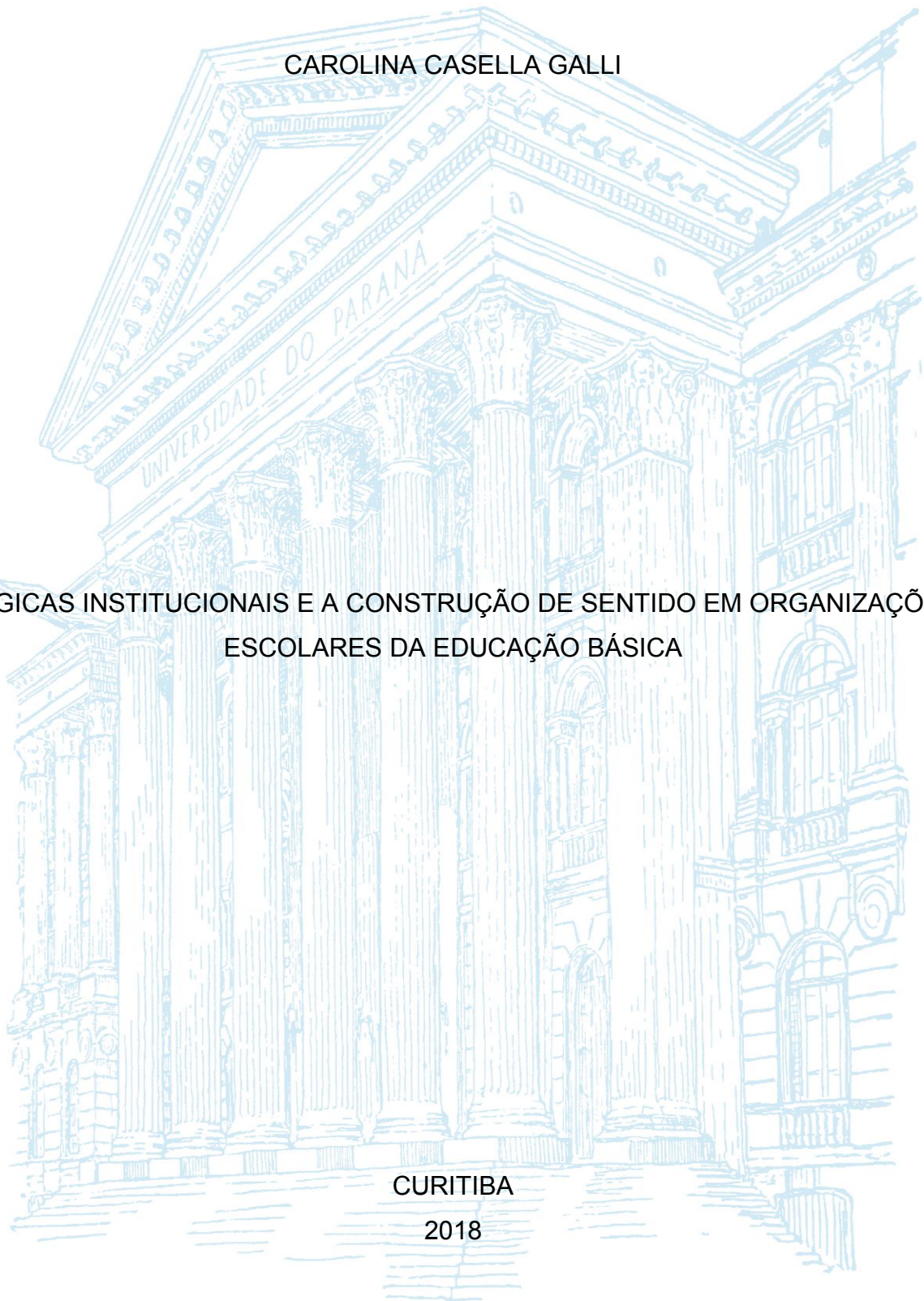
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINA CASELLA GALLI

LÓGICAS INSTITUCIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM ORGANIZAÇÕES
ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2018



CAROLINA CASELLA GALLI

LÓGICAS INSTITUCIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM ORGANIZAÇÕES
ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Administração, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Prof. Dra. Jane Mendes Ferreira
Fernandes

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS
SOCIAIS APLICADAS – SIBI/UFPR COM DADOS FORNECIDOS PELO(A)
AUTOR(A)

Galli, Carolina Casella

Lógicas institucionais e a construção de sentido em organizações
escolares da educação básica / Carolina Casella Galli . - 2018.
158 p.

Orientadora: Jane Mendes Ferreira Fernandes .

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa
de Pós-Graduação em Administração, do Setor de Ciências Sociais
Aplicadas. Defesa: Curitiba, 2018.

1. Lógica institucional. 2. Escolas particulares - Organização e
administração 3. Construção de sentido.I. Fernandes, Jane Mendes
Ferreira. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências
Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Administração. III.
Título.

CDD 371.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ADMINISTRAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAROLINA CASELLA GALLI** intitulada: **LÓGICAS INSTITUCIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Fevereiro de 2018.

JANE MENDES FERREIRA FERNANDES
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

JANSEN MARA DEL CORSO
Avaliador Externo (PUC/PR)

MARIANE LEMOS LOURENÇO
Avaliador Interno (UFPR)

Aos meus pais Jordano e Adriana e à minha irmã Flaviana com muito amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. Pela saúde, pela força que tive em toda essa jornada. Não seria possível sem a fé que me torna, a cada dia, mais esperançosa e corajosa diante da vida.

À minha família amada. Aos meus pais Jordano e Adriana, pelo amor, dedicação, e por acreditarem, acima de tudo, nos meus propósitos.

À minha irmã Flaviana. Pela amizade e pelo amor em todos os momentos.

À minha avó Maria, minha madrinha. Aquela que compartilha comigo da paixão pela escrita. Escrever nos alimenta, nos liberta.

A todos os professores. Aos ensinamentos que contribuíram para a mestre que estou me tornando.

Aos meus amigos. Que sorte a minha, desde o começo soube que eram especiais. Jéssica, Jé amiga, a história que me emocionou desde o início. Marina, amiga, a sintonia da mente e do coração em todas as horas. Nágila, Nagi amiga, os momentos de alegria e aprendizado. Ronaldo, Ronald, o abraço carinhoso de todos os dias. Filipe, por toda afinidade, a parceria. Marquinhos, os ensinamentos, as ideias crescem quando compartilhadas. Sem vocês essa jornada teria sido menos feliz.

À Capes. O apoio financeiro que permitiu minha inteira dedicação.

Ademais, penso que não há como não agradecer. A vida só tem sentido quando há gratidão. Estar vivo. Compartilhar. Amar.

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo

Todos os dias antes de dormir
Lembro e esqueço como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder

Temos nosso próprio tempo
Somos tão jovens

Tempo Perdido
Renato Russo

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender como se constitui o sentido de gestão nas organizações escolares do setor privado de educação básica frente às lógicas institucionais presentes no campo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. O embasamento teórico deste trabalho se deu sobre as perspectivas das lógicas institucionais e da construção de sentido, *sensemaking*. A pesquisa contou com o uso de dados primários e secundários, pelos quais foram identificados quatro atributos que compõem as lógicas institucionais do campo, os sujeitos da educação; a organização; a legitimidade e a estratégia; e as lógicas que são a lógica de valor, a lógica de mercado e a lógica mercado-educacional. Além disso, essa dissertação defende que a construção de sentido deve ser permanente em campos com lógicas institucionais conflitantes porque isso possibilita a coexistência das lógicas de valor e mercado. Dessa forma, a partir do estudo realizado, percebeu-se que, somente por meio do processo de construção de sentido permanente, é possível que a lógica mercado-educacional se mantenha no campo e que sejam minimizados os conflitos que podem decorrer da coexistência das lógicas de valor e de mercado. Nesse sentido, este trabalho contribui para a teoria de lógicas institucionais por confirmar a coexistência de lógicas divergentes sem que haja necessariamente a ocorrência de conflitos. Também contribui para a perspectiva de *sensemaking*, porque assume que a construção de sentido deve ser permanente frente às lógicas conflitantes. Ademais, pesquisas futuras podem utilizar as duas perspectivas conjuntamente; podem aprofundar os estudos no campo da educação básica ainda pouco explorado; devem buscar compreender como o processo decisório acontece diante das lógicas presentes no campo; podem expandir os estudos nas redes pública e privada; e também explorar demais contextos caracterizados pela complexidade institucional.

Palavras – chave: Lógicas institucionais. Construção de sentido. Educação básica. Setor privado. Campo organizacional.

ABSTRACT

This dissertation intends to understand how the sense of management in the school organizations of the private sector of basic education is constituted in front of the institutional logics present in the field. For that, a qualitative, descriptive and exploratory research was carried out. The theoretical basis of this work was on the perspectives of institutional logics and the sensemaking. The research relied on the use of primary and secondary data, through which four attributes were identified that make up the institutional logics of the field, the subjects of education; the organization; legitimacy and strategy; and the logic that is the value logic, the market logic and the market-educational logic. Moreover, this dissertation argues that the construction of meaning must be permanent in fields with conflicting institutional logics. Thus, based on the study carried out, it was realized that it is only through the process of permanent sense construction that it is possible that the market-educational logic remains in the field and that the conflicts that may result from the coexistence of the logics of value and market. In this sense, this work contributes to the theory of institutional logics by confirming the coexistence of divergent logics without necessarily having the occurrence of conflicts. It also contributes to the sensemaking perspective, because it assumes that the construction of meaning must be permanent in the face of conflicting logics. In addition, future research can use both perspectives together; can deepen the studies in the field of basic education still little explored; should seek to understand how the decision-making process takes place before the logics present in the field; can expand studies in public and private networks; and also explore other contexts characterized by institutional complexity.

Keywords: Institutional logics. Sensemaking. Basic education. Private sector. Organizational field.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1: ATRIBUTOS E TIPOS IDEAIS DAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 88 |
|---|----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI – Lógica Institucional

LM – Lógica de Mercado

LME – Lógica Mercado-educacional

LV – Lógica de Valor

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

SAEB – Sistema Nacional de Educação Básica

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 | TEMA | 13 |
| 1.2 | PROBLEMA DE PESQUISA | 14 |
| 1.3 | OBJETIVOS DA PESQUISA | 14 |
| 1.3.1 | Objetivo Geral | 14 |
| 1.3.2 | Objetivos Específicos..... | 14 |
| 1.4 | JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA | 14 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 17 |
| 2.1 | LÓGICAS INSTITUCIONAIS | 17 |
| 2.2 | O PROCESSO DE <i>SENSEMAKING</i> | 28 |
| 2.3 | O PROCESSO DE <i>SENSEMAKING</i> E AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS..... | 36 |
| 3 | METODOLOGIA | 44 |
| 3.1 | DELINEAMENTO DA PESQUISA | 46 |
| 3.2 | ESCOLHA DOS CASOS | 48 |
| 3.3 | TÉCNICA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS | 49 |
| 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 53 |
| 4.1 | O CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA..... | 53 |
| 4.2 | LÓGICAS INSTITUCIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 58 |
| 4.2.1 | SUJEITOS DA EDUCAÇÃO | 64 |
| 4.2.2 | Organização, Legitimidade e Estratégia | 73 |
| 4.3 | A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES | 88 |
| 4.3.1 | APRESENTAÇÃO DOS CASOS | 89 |
| 4.3.1.1 | O Colégio A..... | 89 |
| 4.3.1.2 | O Colégio B..... | 89 |
| 4.3.2 | A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE GESTÃO E AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS ... | 90 |
| 4.3.2.1 | Os Sujeitos da Educação | 91 |
| 4.3.2.2 | A Identidade a a Construção da Legitimidade | 107 |
| 4.3.2.3 | A Estratégia | 115 |
| 4.3.2.4 | Os Propósitos Sociais e Empresariais | 126 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.3.2.5 | As Questões Políticas e Religiosas..... | 132 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 141 |
| | REFERÊNCIAS | 146 |
| | APÊNDICES | 155 |
| | APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO | 156 |
| | APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 158 |

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos cinco anos, as pesquisas sobre a construção de sentido nas organizações têm se intensificado, o que pode ser notado por meio de estudos como os de Jay (2013); Hahn *et al.* (2014); Sharma e Good (2013); Spillane e Anderson (2014); entre outros. A partir da consideração de Weick (1995) de que as organizações são estruturas sensíveis capazes de possuir uma experiência interpretativa, temas como estratégia e mudança organizacional, por exemplo, têm sido repensados e novos entendimentos sobre por que as organizações fazem o que fazem foram propostos.

A relevância desse tipo de consideração tem sido feita a partir de explanações de Weick (1993, 1995, 2005, 2012), principalmente no que se refere às sete propriedades atribuídas ao processo de *sensemaking*, isto é, a construção da identidade; o processo retrospectivo; a promulgação de ambientes – *enactment* -; o caráter social e contínuo; o foco sobre pistas extraídas e a plausibilidade.

Nesse sentido, as organizações, por meio de processos de *sensemaking* dos membros organizacionais, atribuem sentido às suas decisões, o que implica compreender e trabalhar com suas práticas, valores, identidade e cultura. A partir disso, pode-se pensar nas lógicas institucionais como filtros para compreender a ação organizacional e até mesmo, direcioná-las, já que, segundo Thornton (2004), lógicas institucionais são significados que sustentam a compreensão de eventos e explicam decisões.

Segundo Lounsbury (2008), as múltiplas lógicas possuem a capacidade de criar novas práticas à medida que servem de guias cognitivos para os indivíduos, o que pode acarretar em interpretações divergentes que podem produzir novas lógicas e até mesmo o hibridismo das mesmas. A partir dessa consideração, pode-se pensar no processo de *sensemaking* como necessário para que os gestores atribuam sentido para suas decisões. No entanto, a construção de sentido deve ser permanente em campos com lógicas potencialmente conflitantes, já que deve-se buscar a coerência e coesão no campo (MACHADO-DA-SILVA; FILHO; ROSSONI, 2006), assim como a minimização de conflitos (RAHIM, 2001).

O campo organizacional, desse modo, pode ser entendido como aquele que abriga a recursividade entre estrutura e agência, um sistema coeso que relaciona as instituições, as organizações e os indivíduos. Dessa maneira, o campo apresenta

padrões pelos quais os processos são institucionalizados constantemente pelos atores sociais (MACHADO-DA-SILVA; FILHO; ROSSONI, 2006).

Tendo isso, o campo da educação básica brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, foi organizado em quatro ensinos, o infantil, o fundamental I, o fundamental II e o médio, sendo essa configuração baseada na política neoliberal que se expandiu entre os países no fim da década de 1990 e que, para a educação, significou aos governos maior abertura às privatizações, no intuito de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem e preparar os estudantes para o mercado de trabalho (CARDOZO, 2006; NETO; CAMPOS, 2017).

Além disso, diante da suposta incapacidade do governo em atender às demandas da sociedade por uma educação que alcance a todos e que tenha qualidade, o setor privado brasileiro de educação básica tornou-se cada vez mais relevante. Dados dos últimos anos (FGV; FENEPE, 2013) apontam para o crescimento do setor. No entanto, por ser constituído de poucos grupos com grande relevância e muitas pequenas escolas, o setor é vulnerável às oscilações da economia, o que implica em constantes expansão e retração, dificultando uma análise precisa da rede privada de ensino.

Dessa forma, estudos que apontam para como os gestores constroem sentido frente às lógicas institucionais do campo, especialmente o campo brasileiro de educação, em que se tem a conjectura da existência de lógicas divergentes – a educação como um valor social e como um mercado –; são importantes para que seja possível compreender o desenvolvimento da educação no país, bem como de que forma isso impacta na educação que se quer ter, especialmente porque pesquisas sobre a educação básica brasileira ainda são poucas (MARTINS, 2010).

Sendo assim, propõe-se como objetivo geral nesta dissertação, compreender como se constitui o sentido de gestão nas organizações do setor privado de educação básica frente às lógicas institucionais presentes no campo, no intuito de identificar os atributos que compõem as lógicas, bem como compreender como essas lógicas direcionam o processo de construção de sentido de gestão.

1.1 TEMA

O tema deste trabalho é construção de sentido.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como se constitui o sentido de gestão em organizações do setor privado de educação básica frente às lógicas institucionais presentes no campo?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa bem como os objetivos específicos serão apresentados a seguir.

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender como se constitui o sentido de gestão em organizações do setor privado de educação básica frente às lógicas institucionais presentes no campo.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar os atributos que compõem as lógicas presentes no campo de educação;
2. Explicar como se constitui o sentido de gestão para os atores das escolas privadas;
3. Analisar como as lógicas institucionais presentes no campo direcionam a constituição de sentido de gestão.

1.4 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

O contexto educacional ainda é pouco explorado pelas perspectivas de lógicas e *sensemaking* combinadas se comparado aos demais contextos contemplados nas recentes pesquisas sobre o tema (BLASCHKE; FRAST; HATTKE, 2014; MÄRZ; KELCHTERMANS; DUMAY, 2016; SPILLANE; ANDERSON, 2014) e pode ser um campo de pesquisa promissor, ao considerar que as lógicas estão presentes em um campo organizacional e servem como guias para os indivíduos (THORNTON, 2004). Por sua vez, o *sensemaking* busca padronizar significados a fim de alcançar entendimentos partilhados (WEICK, 1995). Dessa forma, pode-se argumentar que

lógicas institucionais se fazem perceber por meio do conjunto dos atributos que possuem significados compartilhados – que passaram pelo processo de *sensemaking* - (THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012).

Quando se olha para a literatura sobre *sensemaking*, os estudos dos últimos cinco anos têm se voltado para entender a construção de sentido em contextos de mudança organizacional como transformações em organizações híbridas; modificações nas práticas de liderança, governança e gestão; respostas de gestores perante mudanças institucionais complexas; mudanças entre os níveis organizacionais; criação de novos processos estratégicos; fusões e aquisições; práticas narrativas como meio para minimizar conflitos e mudanças organizacionais (JAY, 2013; BLASCHKE; FRASST; HATTKE, 2014; MÄRZ; KELCHTERMANS; DUMAY, 2016; KEZAR, 2012; DEGN, 2014; MONIN *et al.*, 2013; COLLINS, 2013). Estes artigos trabalham com o pressuposto de que a mudança é um elemento que deve estar presente para que se possa estudar o *sensemaking*. No entanto, defende-se aqui que o processo de construção de sentido é permanente e pode ser estudado quando as organizações estão inseridas em campos com lógicas conflitantes. Essa consideração justifica a necessidade de estudos em campos com lógicas potencialmente diferentes como é o caso da educação no Brasil. Os campos conflitantes podem ser entendidos como aqueles que possuem duas ou mais lógicas que contêm elementos que não são coerentes entre si. No caso do campo da educação, existe a conjectura de que existem duas lógicas: a mercadológica (FREIDSON, 2001) e a da educação como um valor social. As práticas que envolvem estas lógicas são contraditórias, pois disputam a hegemonia no campo. Existe segundo Bueno e Dourado (2000) um discurso para dar sentido à transferência do papel do Estado à iniciativa privada em nome da eficiência e da efetividade (BUENO; DOURADO, 2000), mas também existe aquele que considera a educação como um valor social que não pode ser contaminado pela lógica de mercado. Visões estas que coexistem e geram conflitos (CERTEAU, 2012).

Com relação aos estudos recentes que associam *sensemaking* e lógicas institucionais, observa-se a diversidade de contextos em que estão sendo investigados: processos de mudança em organizações híbridas (JAY, 2013); pesquisas sobre o conteúdo cognitivo de gerentes em setores da área de sustentabilidade (HAHN *et al.*, 2014); sobre o esforço intencional de atores organizacionais para atenderem diferentes lógicas (SHARMA; GOOD, 2013); práticas

de liderança, governança e gestão de universidades (BLASCHKE; FRAST; HATTKE, 2014); setor de pagamentos móveis (BRANDÃO, 2014); práticas de gestão em organizações não governamentais (SILVA, 2016). Isso evidencia que existe espaço para investigações em campos com lógicas conflitantes e/ou híbridas.

Com relação a justificativa prática, o campo da educação privada representa importante setor da economia tendo apresentado crescimento e retração nos últimos anos (FGV; FENEP, 2013). As organizações do setor, além do fator econômico, cumprem um papel relevante para o país em função de uma suposta incapacidade do governo em atender as demandas educacionais da população. Os dados demonstram que existe preocupação dos brasileiros com a educação já que os números indicam elevações significativas nos elementos relacionados à educação privada, como o crescimento no número de matrículas, percentual do PIB, aumento no número de escolas particulares, entre outros.

Para além da importância da educação na economia e para a sociedade, ao compreender como se constitui o sentido de gestão em organizações do setor privado de educação básica, pode-se preparar os gestores para lidar e entender os conflitos decorrentes das diferentes lógicas. Isso possibilitaria a atuação junto a professores, pais, alunos e a comunidade como um todo, lançando luz sobre questões conflituosas, bem como reconhecer seus problemas, contradições e o que deve ser esperado sobre o direcionamento do setor.

Reconhecer conflitos, segundo Rahim (2001), é importante para aperfeiçoar o gerenciamento, principalmente porque gerenciá-los envolve o desenvolvimento de estratégias que além de minimizarem as disfunções sofridas pela organização, também melhoram as funções construtivas dos processos de aprendizagem e da eficácia organizacional. Quando as partes envolvidas em determinados conflitos buscam integrar e resolver seus problemas, os resultados podem diminuir as divergências e fomentar a comunicação, o que pode melhorar a confiança e criar condições duradouras para a resolução dos conflitos (MCINTYRE, 2007).

Tendo isto, a segunda parte desta dissertação se refere ao referencial teórico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho servirá para sustentar o problema de pesquisa. Ele está organizado para mostrar o que são lógicas institucionais, como se dá o processo de *sensemaking* e, por fim, mostra quais são os estudos que tratam as duas perspectivas teóricas conjuntamente.

2.1 LÓGICAS INSTITUCIONAIS

O conceito de lógicas institucionais está inserido no arcabouço teórico do institucionalismo organizacional. Este último parte da noção de instituições da Sociologia para tentar elucidar o comportamento das organizações. Os primeiros estudos sobre o institucionalismo organizacional colocavam ênfase sobre o isomorfismo – ou seja – na adequação da organização às práticas dadas como certas em determinados campos organizacionais (THORNTON; OCASIO, 2008). Mais recentemente um dos temas centrais no institucionalismo organizacional é o comportamento desviante das expectativas estabelecidas socialmente (em relação às práticas) que algumas organizações possuem (GREENWODD *et al.*, 2008) porque tal comportamento desafia a noção de legitimidade que, por sua vez, está na base da conformidade (isomorfismo) aos mitos institucionalizados (DEEPHOUSE; SUCHMAN, 2008).

A ideia de lógicas institucionais surge com o trabalho de Friedland e Alford (1991). Para os autores, as ciências sociais, em suas teorias, têm deixado de lado o papel da ordem social no entendimento dos comportamentos dos indivíduos e organizações. Existem, na definição dos autores, três níveis de análise para compreender a sociedade: individual, organizacional e institucional. De acordo com Friedland e Alford (1991), para compreender o comportamento dos indivíduos e organizações é preciso considerar que ambos estão inseridos em um contexto social - sociedade - que pode ser entendida como um sistema interinstitucional. As instituições conduziram a vida material, o tempo, o espaço e os sistemas simbólicos utilizados pelos indivíduos, com os quais os mesmos criariam significados (FRIEDLAND; ALFORD, 1991).

No trabalho de Friedland e Alford (1991), a sociedade é considerada como um sistema interinstitucional que é formado por instituições contraditórias nas quais os

indivíduos possuem também poder de mudança, revelando a característica recursiva do conceito.

No trabalho de 1991, os autores afirmam que a sociedade ocidental contemporânea é formada por cinco instituições: o capitalismo, o cristianismo, a família como núcleo social, o estado burocrático e a democracia. O conceito de instituições presente no trabalho dos autores:

We conceive institutions as both supraorganizational patterns of activity through which humans conduct their material life in time and space, and symbolic systems through which they categorize that activity and infuse it with meaning (FRIEDLAND; ALFORD, p. 232).

Ao analisar as opções de instituições dadas pelos autores pode-se inferir que elas estão posicionadas fora do campo organizacional e sua influência se dá de forma direta ao constranger e habilitar o comportamento dos indivíduos e organizações admitindo, no entanto, a ação deles sobre tais lógicas.

A abordagem das lógicas institucionais aponta que qualquer contexto está sujeito a ser influenciado pelas lógicas mesmo sendo a sociedade composta por diferentes setores (THORNTON; OCASIO, 2008). Isso porque, dado que o ser humano está limitado em sua capacidade cognitiva (SIMON, 1967), não seria possível dar atenção a todos os aspectos presentes em um setor de atuação. Nesse sentido, as lógicas institucionais funcionam como filtro para os gestores, direcionando a ação das organizações em dado campo organizacional.

Por meio da abordagem das lógicas institucionais para, Thornton e Ocasio (2008), é possível entender a maneira pela qual indivíduos e organizações, bem como seus aspectos estáveis e dinâmicos, estão relacionados às instituições. Nesse sentido, é possível que o argumento mais importante da abordagem da lógica institucional seja que os valores dos indivíduos, seus interesses e até mesmo suas identidades, assim como das organizações, estejam ligados às lógicas institucionais (THORNTON; OCASIO, 2008).

Apesar de ser um trabalho seminal para o conjunto de pesquisas acerca de lógicas institucionais, as ideias de Friedland e Alford (1991) foram lapidadas por autores ligados ao tema (THORNTON, 2004; THORNTON; OCASIO, 2008). **O primeiro elemento modificado foi o próprio conceito de lógicas** que originalmente estava ligado às ordens institucionais compostas pelas cinco

instituições já citadas anteriormente. Tal mudança de conceito, obedece a cinco princípios. O primeiro deles é o da **agência imersa**. Este princípio indica que o poder de agir do indivíduo não é ilimitado porque ele está inserido em campos organizacionais que limitam e habilitam sua ação. (THORNTON; OCASIO, 2008).

O segundo princípio é o da **sociedade como sistema interinstitucional**, denominação feita por Friedland e Alford em 1991. Este sistema refere-se à sociedade composta por diferentes setores sociais, nos quais são esperados comportamentos específicos para indivíduos e organizações, de maneira que um setor se diferencia do outro devido às expectativas diferentes que alimentam (THORNTON; OCASIO, 2008).

O terceiro princípio sugere, de acordo com Friedland e Alford (1991), que ordens **institucionais presentes na sociedade possuem características materiais e culturais**. O quarto princípio, por sua vez, propõe que **instituições estão presentes em diversos níveis sociais**. O quinto princípio é o **caráter histórico das lógicas institucionais** (THORNTON; OCASIO, 2008). A partir dessa consideração, é importante investigar se aspectos normativos, políticos, econômicos e estruturais são específicos para determinado período histórico e contexto cultural (THORNTON, 2004).

Mesmo sem afirmar textualmente que o conceito original foi alterado, Thornton (2004) afirma que as lógicas são um conjunto de significados socialmente compartilhados que justificam as decisões organizacionais dentro de um dado contexto social e, por isso, elas possuem significado tanto simbólico quanto material. Dessa maneira, de acordo com Thornton e Ocasio (2008), as lógicas constroem e habilitam a capacidade de agir e a ação cognitiva dos indivíduos quando os relacionam com práticas e regras institucionais. A ideia de lógicas institucionais (LI) é usada para colocar foco sobre o conteúdo e significado das instituições e como estes fatores podem permitir e limitar a ação das organizações no campo. O foco com o conceito de LI passa, então, do isomorfismo para os efeitos das lógicas sobre os indivíduos e organizações. O conceito refinado por Thornton (2004) e, mais tarde, por Thornton e Ocasio (2008) permite que se reconheça as lógicas por meio das práticas institucionalizadas - um elemento-chave no novo institucionalismo -.

Evidência de que o conceito foi reformulado pode ser encontrada no trabalho de Thornton e Ocasio (1999) feito no campo das editoras. O conceito original de Friedland e Alford (1991) não daria conta de explicar mudanças nas práticas

institucionalizadas. Eles observaram que houve alteração da lógica que passou da editorial para a de mercado. Tal mudança fez com que houvessem alterações na estrutura das organizações e, mais tarde, da própria indústria de publicações. A nova lógica trouxe como resultado aumento do porte das organizações, alavancagem da competição pelos recursos disponíveis no mercado e, com isso, surgimento de novos atores e diferentes estratégias. Para os autores, somente admitindo que as lógicas do setor mudaram é possível entender a escolha por determinado tipo de executivo naquele campo (THORNTON; OCASIO, 1999).

No trabalho de Jackall (1988), há a menção de lógicas institucionais como sendo um conjunto de regras, prêmios e sanções que são criados e recriados pelos indivíduos em dado contexto (p. 112). Para além do caráter recursivo que este conceito traz, o conjunto citado pelo autor estabelece uma maneira particular de considerar o que é realidade naquele contexto. Tal consideração permitiria aos indivíduos, em alguma monta, agir de forma regular.

Ao analisar o trabalho do autor, tal conjunto de regras pode ser entendido como o conjunto de atributos que formam a lógica institucional de um campo e por meio da qual os indivíduos direcionam seu olhar e são levados a agir de forma, mais ou menos, semelhante em relação a esses atributos. Isso porque as lógicas não são determinantes do comportamento do indivíduo, considerando que ele possui também poder de agir sobre a lógica, modificando-a ou reconstruindo-a. Para Jackall (1988), as organizações premiam o que pode ser chamado de consciência acerca das exigências colocadas pelas práticas institucionalizadas (atributo presente na lógica institucional) e a capacidade individual de criar.

No trabalho de Thornton e Ocasio (1999), no qual se evidencia a ideia de lógica como sendo um conjunto de atributos presentes em um campo, este foi analisado como tendo atributos específicos que, por sua vez, envolviam determinadas práticas (consideração do porte ideal, tipo de liderança na estrutura de autoridade, foco na estratégia, nas regras de sucessão dos gestores, entre outras) que variaram com a mudança das lógicas. O conteúdo da lógica, na visão dos autores, forma um tipo ideal composto por atributos que direcionam a atenção e ação das organizações inseridas naquele campo (THORNTON; OCASIO, 1999).

Thornton (2004) conceitua tipos ideais como elementos da teoria que são relacionados com as experiências vividas pelos editores - com relação aos problemas e soluções vividos pelos mesmos -. Para Thornton (2004, p.10) "ideal types are an

abstract model of organizational forms that enable comparisons between different strategies and structures.” Ou seja, a autora conceitua tipos ideais como um modelo abstrato de formas organizacionais pelo qual é possível fazer comparações entre diferentes estratégias e estruturas. Outra definição que consta em Thornton (2004, p.24) “the ideal types are a conceptual scheme that implies a set of hypotheses”, mais uma vez considerando os tipos ideais como um esquema de conceitos que representam hipóteses.

The ideal types are intended to provide an abstract model that represents a combination of those attributes believed to determine the dependent variables of interest. The ideal types provide a means of clustering organizations into categorical types to measure and explain deviation from the extreme (THORNTON, 2004, p.25).

Tendo isto, os tipos ideais, como esquemas de conceitos, servem como guias para que se desenvolvam suposições sobre as mudanças institucionais nos atributos das lógicas.

Por fim, os atributos que compõem as lógicas institucionais são derivados da observação empírica (THORNTON; OCASIO, 2008) e se constituem em modelos teóricos que servem para construção de tipos ideais. Isso pode ser verificado no trabalho de Thornton e Ocasio (2008) quando mostram a construção de tipos ideais a partir de lógicas institucionais em três campos: editoras universitárias, contabilidade e arquitetura (p.110).

O segundo elemento refinado, a partir da reformulação do próprio conceito de lógicas, **foi a posição das lógicas** institucionais que passou a ser localizada no campo organizacional. Isso foi feito para dar conta da variedade de atributos que formam as lógicas de diferentes setores. Neste sentido, defende-se aqui que a ordem institucional é formada pelo conjunto de instituições, que por sua vez, direcionam as lógicas presentes em um campo. Esse argumento está fundado na impossibilidade de entender as contradições presentes em campos organizacionais a partir do entendimento de que as instituições (nível societal) contém lógicas (também no nível societal) que Friedland e Alford (1991) defendem. Dito de outra maneira, cada campo organizacional é formado por um conjunto de atributos que refletem a(s) lógica(s) presente(s) no campo.

Nesse sentido, campos organizacionais podem ser entendidos como sistemas parcialmente fechados que não são necessariamente coesos e que são mediadores

das relações entre as estruturas mais amplas da sociedade, as organizações e os indivíduos (MACHADO-DA-SILVA; FILHO; ROSSONI, 2006). Dessa maneira, a construção do campo organizacional pode ser entendida na existência da recursividade entre estrutura e agência, em que a ação intencional está imersa em uma dinâmica entre diferentes níveis da interação social, pois os relacionamentos existentes em um campo não estão desconectados de outras ordens sociais que se relacionam à sua legitimidade e significação (MACHADO-DA-SILVA; FILHO; ROSSONI, 2006). O campo, assim, fornece padrões para a realização de ações, um sistema de parâmetros que são constantemente elaborados pelos atores sociais, e são fenômenos históricos, pois os aspectos espaciais e temporais que os caracterizam são importantes para que processos de institucionalização sejam compreendidos, isto é, ordens simbólicas e formas de relacionamento social (MACHADO-DA-SILVA; FILHO; ROSSONI, 2006).

O terceiro elemento que foi refinado a partir do trabalho de Friedland e Alford (1991) foi a constatação **da possibilidade de existência de lógicas institucionais** predominantes ou conflitantes.

As lógicas predominantes são aquelas seguidas pela maioria das organizações inseridas em um campo. Nesse sentido, o que as organizações devem considerar e como agir em relação a determinado atributo, não gera conflito. No trabalho de Thornton e Ocasio (1999) ao analisar o mercado editorial antes da década de 1970, os autores perceberam que havia uma lógica predominante que era a chamada por eles de *editorial*. O fato dos gestores estarem focados em tratar questões condizentes com a lógica vigente mostra que uma lógica institucional se tornou dominante. À vista disso, organizações estruturadas de forma a não se alinharem a uma lógica dominante sofrem maiores pressões do mercado e das possibilidades de aquisição (THORNTON, 2001).

Lógicas institucionais conflitantes podem causar mudanças de identidade (THORNTON; OCASIO, 2008). Desse modo, partindo de que lógicas institucionais são capazes de influenciar contextos que podem pertencer a diferentes setores, é que o processo de *sensemaking* é importante para dar sentido aos elementos das lógicas quando os mesmos são objetos de contradições e ambiguidades.

As lógicas conflitantes são aquelas que carregam contradições nas práticas associadas aos atributos. Por exemplo, no campo das editoras universitárias, um dos atributos encontrados foi o da *identidade organizacional* que, para a lógica editorial,

era tida como profissão, já para a lógica mercadológica, tal identidade aparecia como um negócio (THORNTON; OCASIO, 1999).

Thornton, Candace e Kenneth (2005) afirmam que as lógicas conflitantes podem ser responsáveis pela criação de organizações híbridas que contemplam no seu interior aspectos tanto de uma lógica quanto de outra, gerando um esforço dos gestores para justificar suas ações e modificar significados existentes no setor social (THORNTON; CANDACE; KENNETH, 2005).

Beer (2016) utilizou perspectivas do enquadramento ao movimento social, lógicas institucionais e sustentabilidade para entender como universidades americanas justificariam o encerramento de suas doações financeiras na indústria de combustíveis fósseis, a partir de uma campanha social iniciada no ano de 2012 que defendia o desinvestimento acelerado sobre o referido setor.

Na pesquisa, o autor buscou entender os motivos pelos quais algumas universidades adotariam e outras não ao movimento, considerando o setor educacional competitivo e escasso de recursos financeiros, o que agravaria ainda mais as situações de risco em investimentos. Pesquisando dez instituições adotantes da lógica de sustentabilidade, isto é, favorável à alienação de investimentos sobre combustíveis fósseis, em conflito com a lógica financeira de mercado, Beer (2016) entendeu que as organizações estavam imersas em múltiplas lógicas, a financeira, a educacional e a ecológica. A ideia de uma lógica ecológica servir ou não como auxílio a uma lógica de mercado para as universidades, dependia de aspectos como a identidade organizacional das mesmas e também da relação entre valores centrais e culturais a elas contidos, com base na sustentabilidade ecológica, e lógicas institucionais de mercado, que visavam o crescimento financeiro.

Nesse sentido, as organizações, por meio de processos de *sensemaking*, atribuem sentido ao conteúdo das lógicas institucionais presentes nos campos. A partir disso, é possível compreender a ação organizacional quando se associam às perspectivas de lógicas institucionais e de construção de sentido.

Desse modo, Feges; Runesdotter e Wärvik (2016), ao entrevistarem diretores, professores e alunos, escreveram sobre quais repostas institucionais organizações de educação para adultos adotaram perante processos de mercantilização que sofreram a partir da década de 1990 na Suécia. No estudo, os autores pretendiam compreender como as práticas dessas organizações se alteraram diante de mudanças externas, partindo da ideia de que mercantilização é uma lógica

institucional que foi incorporada à realidade das organizações educacionais no país. Um interesse específico neste estudo foi entender como os atores construíram sentido diante da tensão em aceitar esta nova lógica de mercado (FREIDSON, 2001) e entender os conflitos relacionados a ela que desafiaram as lógicas institucionais predominantes nas escolas.

Por meio de entrevistas com os diretores, professores e alunos, os autores perceberam que os alunos se posicionaram a favor das tensões direcionadas à lógica de mercantilização, isto é, estavam de acordo com a ascensão de lógicas institucionais de mercado, pois interpretaram a mesma como algo positivo para eles. Entretanto, os professores defendiam uma lógica de profissionalismo (FREIDSON, 2001), ao buscar o que consideravam bom ensino - a construção de relações com os alunos que gerassem avanços nos estudos, a ação proativa, e principalmente, ao não se considerarem contratados por alunos clientes -. Por sua vez, os diretores viviam uma situação de ambivalência, já que precisavam lidar com interesses conflitantes referentes às duas lógicas (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016).

Dessa maneira, a pesquisa conseguiu identificar como consequência do processo de mercantilização ocorrido, a padronização da educação e do trabalho dos professores orientada para a lógica mercadológica em contraposição à lógica profissional, antes predominante. A predominância da lógica de mercado fez-se perceber principalmente pela resistência dos professores diante das mudanças sofridas, especialmente porque buscavam manter a autonomia que detinham, e também, pela desestabilização que o contexto interno das escolas veio a sofrer a partir da mudança da lógica profissional para a de mercado (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016).

Samuelsson e Lindblad (2015) também estudaram a perspectiva de lógicas institucionais no setor educacional. Investigaram, desse modo, como lógicas institucionais permeavam a relação entre gestão escolar, culturas de ensino e resultados de alunos na Finlândia e Suécia, em uma pesquisa desenvolvida durante os anos de 2005 e 2006, por meio da realização de entrevistas com professores de escolas de níveis primários e secundários. Os autores perceberam que na Finlândia existiam mais de uma lógica profissional, enquanto que na Suécia, mais de uma lógica de mercado, assim denominadas segundo Freidson (2001).

Corroborando com a ideia de que lógicas formam tipos ideais, Freidson (2001) afirma que lógicas de mercado, do profissionalismo e de burocracia são tipos ideais.

Sendo assim, não existem em sua forma pura, mas permeiam relações sociais. Destarte, lógicas profissionais representam uma forma de organizar e direcionar o trabalho, o modo como este é controlado pelos membros de determinadas ocupações em suas respectivas condições institucionais, ao passo que, lógicas de mercado, referem-se, no trabalho de Samuelsson e Lindblad (2015), à maneira pela qual consumidores controlam o trabalho que é realizado por terceiros.

O estudo constatou que a Finlândia, país em que a lógica do profissionalismo é predominante no campo educacional e caracteriza-se por aspectos como a duração da educação, a autonomia profissional e a participação dos professores na tomada de decisão, apresentou melhores resultados com seus estudantes quando comparados a demais resultados internacionais; evidenciando então que a lógica finlandesa se adequava, de melhor maneira, às pontuações elevadas dos padrões educacionais internacionais (SAMUELSSON; LINDBLAD, 2015).

Dessa forma, o resultado da pesquisa contraria a ideia de que os princípios mercadológicos, característicos do sentido construído na lógica de mercado e gestão pública da educação, segundo os autores, são uma possível solução para melhoria na qualidade do setor educacional e melhor desempenho dos estudantes. Outra conclusão foi que, as culturas de ensino, quando inseridas em diferentes lógicas institucionais em cada país, moldaram a escolaridade de uma maneira geral (SAMUELSSON; LINDBLAD, 2015).

Ademais, realizando um estudo de caso único em uma universidade belga reconhecida por sua excelência em pesquisa, Mampaey e Huisman (2015) utilizaram a perspectiva das lógicas institucionais para investigar como e porque a universidade implementava estratégias de defesa como respostas aos *stakeholders* que criticavam suas atividades organizacionais.

Por meio da análise de textos produzidos por diferentes membros da universidade, como diretores, funcionários administrativos, pesquisadores entre outros, publicados nos sete maiores jornais de circulação em massa do país, na revista da universidade e em demais documentos públicos e de pesquisa em um período de três anos, os resultados levaram à conclusão de que a universidade utilizava estratégias defensivas que visavam à diminuição de conflitos com seus *stakeholders* quando os mesmos criticavam valores pertencentes à sua lógica institucional predominante, no caso, a liberal.

Os autores perceberam que os membros da universidade replicavam fortemente

as críticas recebidas pelos *stakeholders*, pois quando valores da lógica predominante eram ameaçados nos discursos publicados pelos mesmos, os membros da universidade construíam sentido a favor da sua lógica dominante, sendo este sentido utilizado tanto como uma estratégia de minimização de conflitos perante as críticas quanto uma réplica às mesmas, pois tais discursos críticos poderiam implicar em diferença de valores capazes de desarticular ou fragmentar a lógica prevalecente (MANPAEY; HUISMAN, 2015).

Outros artigos recentes que utilizam a perspectiva de lógicas institucionais vêm abordando diferentes contextos. Mair; Mayer e Lutz (2015), por exemplo, estudaram como organizações híbridas, no contexto das empresas sociais, inseridas em ambientes de múltiplas lógicas, frequentemente conflitantes, delineiam suas estruturas e práticas de governança. Já Joseph; Ocasio e McDonnell (2014) utilizaram uma perspectiva sociopolítica sobre governança corporativa juntamente com o estudo de mudanças em lógicas institucionais, a partir de modificações realizadas sobre a teoria da elaboração estrutural. Pelo estudo, foi percebido que as lógicas institucionais predominantes que pareciam ser apoiadas por estruturas e práticas formais, puderam variar de organização para organização e ao longo do tempo. Os autores ainda pontuaram sobre a ambiguidade inerente às lógicas e que, algumas vezes, os valores a elas inseridos podem não atender a propósitos desejados.

Por sua vez, Maclean; Harvey e Kling (2014) investigaram as identidades pessoais e profissionais de integrantes do contexto empresarial da elite francesa com o objetivo de compreender como e quais mecanismos sustentam o poder corporativo na França. Os autores identificaram que posicionamento social elevado e meritocracia representam lógicas institucionais contraditórias que influenciam nas condições de vida dos indivíduos, pelo fato de que as distinções por classes sociais possuem uma autoridade que esconde princípios institucionalizados com relação à estratificação social.

Outrossim, Geng; Yoshikawa e Colpan (2016) buscaram compreender como e porque empresas japonesas, investigadas entre 1997 e 2007, optaram por praticar uma forma de governança corporativa diferente da comumente adotada no contexto local. Os autores investigaram, em particular, as formas de remuneração das ações dos executivos das empresas pesquisadas. Perceberam que a maioria dos executivos, no modelo japonês, seguia a lógica dos *stakeholders*, ou seja, buscava

atender aos interesses das partes interessadas. No entanto, devido ao crescimento do mercado de capitais do país na década de 1990, os investidores estrangeiros tornaram-se mais presentes no modelo japonês, e com eles, a denominada lógica dos acionistas, que direcionava a decisão dos investimentos para os interesses dos acionistas. Nesse sentido, este estudo contribuiu para a perspectiva das lógicas por demonstrar que os executivos japoneses conseguiram articular suas decisões mesmo estando em um contexto de múltiplas lógicas. Buscavam a disseminação de novas práticas, ao utilizarem o poder de decisão de agentes que, quando motivados, eram capazes de influenciar outros agentes que estavam imersos nas diferentes lógicas, visando sempre a legitimação das práticas pretendidas, galgando novos interesses.

Para mais, Kaya; Behram e Ataman (2016), ao analisarem historicamente uma indústria de mineração na Turquia, mais especificamente o caso de Soma, articulando a perspectiva das lógicas institucionais com a teoria de desastres, perceberam que a mudança de lógicas em um contexto de alto risco é capaz de gerar problemas que podem explicar catástrofes. Ao identificarem duas lógicas divergentes, a do bem-estar e de negócios, concluíram que a predominância da segunda em detrimento da primeira, a partir do ano de 1980, acarretou no aumento do número de empresas privadas e da exploração da mão-de-obra existente, ao invés de melhoramento no sistema de produção e evolução das medidas de segurança no trabalho.

Dessa maneira, para além da pesquisa realizada por Kaya; Behram e Ataman (2016), que analisaram em profundidade lógicas institucionais, suas mudanças e consequências em um contexto institucional complexo, é percebido que a perspectiva das lógicas institucionais é relevante para os estudos que abordam diferentes contextos sociais e que, quando associadas a demais teorias ou perspectivas, é capaz de identificar e explicar muitas questões que permeiam o ambiente organizacional.

Sendo assim, os textos apresentados com os estudos recentes sobre lógicas institucionais reforçam a ideia de que ambientes caracterizados pela multiplicidade de lógicas são contextos utilizados de maneira recorrente nas pesquisas. A ideia de uma lógica ser predominante frente à outra em determinado contexto, está fortemente relacionada aos aspectos que a compõem, como por exemplo, valores culturais e a própria identidade organizacional (BEER, 2016), que neste trabalho são

denominados de atributos das lógicas. São esses atributos, dotados de significados compartilhados, que caracterizam a lógica em determinado contexto, e pelos quais, por meio da construção de sentido realizada pelos membros organizacionais, as organizações são capazes de habilitar e constranger práticas que são institucionalizadas. As culturas de ensino, quando estudadas em contextos de diferentes lógicas, podem ser entendidas como os atributos que mostram como a educação pode ser moldada a partir do sentido que os atores constroem para atender determinada lógica (SAMUELSSON; LINDBLAD, 2015). A coexistência das lógicas, especialmente quando há mudança de uma para outra, tem como consequência modificações nas práticas que são institucionalizadas, como ocorreu na Suécia com a padronização da educação e do trabalho dos professores para a lógica mercadológica em detrimento da lógica profissional (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016), e é por isso que, frente às lógicas institucionais conflitantes, a construção de sentido deve ser permanente para manter a coerência no campo organizacional.

Esses trabalhos reforçam que as lógicas estão posicionadas no campo organizacional dado que todos os estudos se referem a setores de atuação e não as cinco instituições de Friedland e Alford (1991). Também evidenciam que as lógicas podem coexistir (GENG; YOSHIKAWA; COLPAN, 2016; OLIVEIRA, 2013), mas, especialmente, de maneira conflituosa, sendo esta última o foco que tem sido dado nos estudos para ajudar a entender como e porque as organizações fazem o que fazem.

O tópico que segue, desse modo, se refere ao processo de construção de sentido, isto é, à perspectiva de *sensemaking*.

2.2 O PROCESSO DE *SENSEMAKING*

De acordo com Weick (1995), realidades sociais nas organizações são dotadas de significados em que cada organização constrói sua própria experiência interpretativa, a qual não é concreta ou fixa, mas sujeita à transformação. Nesse sentido, a realidade organizacional é intersubjetiva, uma entidade socialmente construída, pela qual os indivíduos podem representar configurações, nas quais *sensemaking* pode ocorrer (WEICK, 1995).

Sensemaking é o processo de construir, filtrar e estruturar os aspectos da

realidade que os indivíduos compartilham, fundamentado na construção da identidade, na ação retrospectiva, na promulgação de ambientes - *enactment* -, focado em pistas, um processo social e contínuo, guiado por plausibilidade (WEICK, 1995).

Segundo Maitlis e Christianson (2014), *sensemaking* é um processo originado da quebra de expectativas que provocam a criação de significados intersubjetivos por meio de ciclos de interpretação e ação, que podem produzir um ambiente mais organizado e preparado para a percepção de novas pistas. À vista disso, os significados que servem como base para novos entendimentos permitem conexões a serem promulgadas diante de perspectivas divergentes, de forma que influenciam no modo como os indivíduos, os grupos e as organizações atuam. Sendo assim, *sensemaking* pode ser visto como central para processos de inovação, aprendizagem e mudança organizacional, por exemplo (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014).

De acordo com Gioia e Chittipeddi (1991), o processo de *sensemaking* está relacionado com a construção e reconstrução de sentidos por parte dos indivíduos, enquanto desenvolvem uma estrutura significativa na busca pelo entendimento da natureza de um processo em questão, como por exemplo, uma mudança estratégica pretendida. Dos resultados da pesquisa etnográfica realizada pelos autores emergiu uma nova orientação para esquemas cognitivos interpretativos existentes, com relação aos conceitos de *sensemaking*, processo de compreensão; e *sensegiving*, processo de influência de sentido. As denominações de *sensemaking* e *sensegiving* atribuíram destaque para os processos envolvidos na mudança organizacional ao proporcionarem um novo olhar sobre o início de uma mudança estratégica (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991).

Para Weick (1995), *sensemaking* se refere à produção de sentido e está fundamentado tanto na atividade social quanto na individual. É um processo que consiste em acomodar itens em *frameworks*, compreender surpresas, construir sentidos, padronizar de modo a interagir em busca do entendimento mútuo. *Sensemaking* é o processo que tenta relacionar a construção e delimitação de pistas textuais que são interpretadas, assim como revisar interpretações baseadas na ação e em suas consequências. *Sensemaking* trata de autoria e interpretação, de criação e descoberta (WEICK, 1995).

A ideia de que é possível conhecer o que se pensa sobre algo a partir do momento que é dito, remete ao processo de *sensemaking* se iniciar com o ato da fala

(WEICK, 1995). *Sensemaking* trata do modo como as pessoas constroem o que interpretam, pois autoria e interpretação estão interligadas. Os indivíduos justificam as escolhas de suas palavras por meio de seus pensamentos retrospectivos sobre determinado assunto, sendo necessário formular e reformular o que é dito caso algo não faça sentido a partir de um novo acontecimento (WEICK, 1995).

Para Maitlis e Christianson (2014), *sensemaking* tem início quando os indivíduos experienciam a quebra de suas expectativas, ou quando se percebem diante de uma situação de grande importância ou de um evento ambíguo. Esse contexto, que ameaça as funções e as rotinas tidas como certas, faz com que os membros e as organizações questionem pressupostos fundamentais do agir, sendo então, o *sensemaking*, processo pelo qual são criados novos significados capazes de sustentar novas maneiras de se entender as organizações (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014).

Dessa forma, *sensemaking* se refere à realidade em que os indivíduos produzem sentido de maneira retrospectiva para as situações nas quais encontram-se com suas próprias criações. Há uma forte característica reflexiva no processo, pois o sentido é produzido pelas pessoas que veem o mundo já caracterizado por suas crenças (WEICK, 1995).

Em vista disso, conforme Weick (1995) há um conjunto de questões de pesquisa que se relacionam de modo a incorporar ação e contexto, aspectos chave no entendimento de *sensemaking*. Essas questões, também denominadas de propriedades, caracterizam o processo, sugerem seu funcionamento e possíveis falhas. **A primeira propriedade**, dessa forma, é denominada **construção da identidade**.

Nesse sentido, as pessoas aprendem sobre suas identidades ao projetá-las em um ambiente e ao observar possíveis consequências. Tentam, ao mesmo tempo, formatar e reagir ao ambiente que se encontram, obtendo pistas sobre suas identidades a partir da conduta de terceiros, ao passo que se esforçam para influenciar essa conduta. Na complexidade existente entre pró-ação e reação é que se dá o processo de *sensemaking*, pois o significado que o indivíduo atribui a uma situação é ditado pela identidade que o mesmo adota ao lidar com ela (WEICK, 1995).

Outra propriedade é a do *sensemaking* retrospectivo. A criação de significado é um processo de atenção ao que já ocorreu e é dirigida a partir de um

ponto específico no tempo, pois qualquer coisa que aconteça no presente tende a influenciar o que é descoberto quando os indivíduos olham para os acontecimentos passados. Qualquer aspecto que afete a memorização também afeta o sentido que é produzido dessas memórias, já que um sentido plausível somente é atribuído quando uma resposta ocorre (WEICK, 1995).

Desse modo, *sensemaking* retrospectivo é uma atividade na qual pode haver síntese de muitos significados, porque muitas situações ocorrem no momento em que a reflexão acontece. Além disso, é um processo que envolve riscos de indeterminação e os indivíduos são conscientes de apenas alguns processos ocorridos, em que sentimentos de ordem, clareza e racionalidade são objetivos do *sensemaking*, já que quando são atingidos, o processo retrospectivo cessa (WEICK, 1995).

O **enactment de ambientes sensíveis**, por sua vez, é a propriedade que, de acordo com Pondy e Mitroff (1979), preserva o fato de que as pessoas frequentemente produzem parte do ambiente que enfrentam e, em cada caso, os indivíduos criam seus próprios ambientes os quais restringem posteriormente suas ações. Desse modo, ações e orientações são limitadas pelo mundo criado socialmente, que é tangível por conter artefatos materiais e técnicos e, subjetivo, ao mesmo tempo, porque tem suas raízes em modelos mentais que eram parte do que produziu aqueles artefatos (WEICK, 1995).

A **quarta propriedade** atribuída, segundo Weick (1995), é o **caráter social** do *sensemaking*. Essa característica está relacionada às redes, significados intersubjetivamente compartilhados, linguagem comum e interação social. Não se pode esquecer que *sensemaking* é um processo social, já que as influências sociais sobre ele não surgem apenas de interações físicas, mas também de expressões da interação simbólica, ao mesmo tempo que o fato de pessoas coordenarem suas ações baseadas em significados não compartilhados, também caracteriza o processo de *sensemaking*.

Dessa maneira, outra **propriedade é seu caráter contínuo**. O processo nunca começa e nunca acaba, indivíduos sempre então envolvidos em coisas e acontecimentos. Para entender *sensemaking* é preciso ter sensibilidade sobre a forma como as pessoas destacam momentos do fluxo contínuo e capturam pistas desses momentos (WEICK, 1995).

Não existem pontos de partida tidos como certos, do mesmo modo que certezas são ausentes, pois os indivíduos sempre se encontram em situações complexas que tentam compreender por meio de suposições e revisões. Com isso, mudanças importantes no ambiente ocorrem quando há interrupção de expectativas, as quais só podem se dar a partir de movimentos contínuos que incentivam novas produções de sentido a cada ação organizada que é interrompida (WEICK, 1995).

A sexta propriedade, então, diz respeito ao **foco sobre pistas extraídas**. Pistas são estruturas simples e familiares das quais os indivíduos se utilizam para criar sentido amplo do que pode estar acontecendo. É preciso, dessa forma, prestar mais atenção em como as pessoas percebem, extraem e utilizam essas pistas, sendo que, é o contexto em que essas pistas ocorrem que vai definir o que as mesmas podem se tornar. Isso acontece tanto porque o contexto afeta o que é extraído como uma pista, do mesmo modo que afeta a maneira que essa pista será interpretada após ser extraída (WEICK, 1995).

As pistas são importantes para *sensemaking* porque são capazes de unir cognitivamente os elementos, isto é, orientam as pessoas. O processo se dá de tal forma que, uma vez que os indivíduos começam a agir, há a geração de resultados tangíveis, ou melhor, pistas, dentro de algum contexto social, de maneira que as pessoas estão facilitadas em descobrir o que está acontecendo, de modo retrospectivo e contínuo, que deve ser explicado de maneira plausível, buscando o aprimoramento das identidades (WEICK, 1995).

Sendo assim, **a sétima e última propriedade** caracterizada por Weick (1995) é a **plausibilidade**. O caráter do *sensemaking* como uma perspectiva existe devido ao fato de não depender da acurácia, ou seja, exatidão e instrumentalidade. *Sensemaking* está relacionado à plausibilidade, coerência, razoabilidade, criação e invenção, já que está ligado a uma reconstrução do passado que foi realizada de modo retrospectivo, sendo uma percepção interpessoal que captura tanto pensamentos quanto sentimentos, e está sempre voltada para uma boa história que deve ser socialmente aceitável e acreditável (WEICK, 1995).

Além das sete propriedades, Weick (1995) afirmou que não existe algo como uma teoria organizacional que caracterize o modelo de *sensemaking*, entretanto, há maneiras de fazer referência às organizações, aonde o processo seja uma atividade central na construção tanto da organização quanto do ambiente que ela habita. As organizações são formas sociais adaptativas que, quando intersubjetivas, criam,

preservam e implementam as inovações que surgem do compartilhamento de significados e ações (WEICK, 1995).

De acordo com Weick; Sutcliffe e Obstfeld (2005), organização e *sensemaking* constituem um ao outro, pois a imagem da organização é aquela que surge a partir do processo de *sensemaking*. Corroborando com essa ideia, Tsoukas e Chia (2002) veem a organização como uma tentativa de ordenar o fluxo contínuo das ações humanas, direcionando-o para determinados fins, atribuindo-lhe formas particulares e utilizando generalizações e institucionalização de significados e regras específicas para atingir seus objetivos.

Essa tentativa de ordenamento cria padrões que estão contidos nas ações e conversas que ocorrem dentro das organizações e nas atividades que são preservadas pelas estruturas sociais, sendo essas atividades reflexos do processo de *sensemaking* (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Dessa forma, ao considerar o pressuposto de que *sensemaking* é incompleto na ausência de *sensegiving*, constata-se que o conteúdo utilizado no processo de *sensegiving*, isto é, a imagem que se quer transmitir, juntamente com a identidade do público alvo, afeta a maneira dos indivíduos interpretarem ações com as quais se deparam.

Com isso, a ideia de que se pode saber o que é pensado somente quando é dito, dirige-se para o fato de que *sensegiving* é capaz de afetar o indivíduo construtor de sentido, isto é, o *sensemaker*, bem como afetar seu público alvo (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Dessa maneira, quando indivíduos são considerados autores de seus próprios contextos e destinos, há referência ao conceito de promulgação - *enactment* - de Weick (1995), o qual, segundo Gioia (2006), fomenta a capacidade das pessoas em serem mais sensíveis aos seus papéis como produtores ativos de situações das quais precisam lidar. A ideia de promulgar contextos é, portanto, importante, pois, afeta a forma como deve-se pensar sobre o agir, quem o faz, e as consequências dessas ações (GIOIA, 2006).

Isto posto, convém repensar a ideia de que organizações devem se adaptar aos seus ambientes, já que, pela lente da promulgação, se há alguma adaptação a ser feita, é a da própria organização sobre as consequências de suas ações, pois foram estas ações passadas que criaram o ambiente presente (GIOIA, 2006). Por isso, é preciso dar atenção para o que os gestores fazem, compreender suas práticas, porque, se tornam, de fato, criadores, e não adaptados ou reatores do ambiente

(GIOIA, 2006), haja vista seus papéis estarem na produção de sentido e interpretação das consequências de suas ações (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991).

Consoante com a importância de acompanhar e avaliar as ações dos gestores e o processo de *sensegiving* associado a eles, Montenegro e Bulgacov (2014) ressaltaram o poder de agência do participante estratégico e seu forte comprometimento com a tarefa organizacional, pois, perante o fato de se reconhecer como criador do ambiente em que atua, o estrategista se percebe e é percebido como relevante no processo.

Ademais, para Weick (2012), a questão central que deve ser tratada em *sensemaking* é a maneira pela qual as pessoas reinterpretem conceitos e histórias dominantes, com o objetivo de afastarem entendimentos vazios, isto é, alternativos. Esses conceitos estáveis são significados atribuídos pelas histórias dominantes e necessários para que ocorra o processo de *sensemaking* nos acontecimentos organizacionais (WEICK, 2012).

Nesse sentido, segundo Maclean *et al.* (2012), a realidade é construída pela linguagem, pois é por meio dela que os indivíduos oferecem explicações plausíveis para situações equívocas. Esta construção de sentido, quando em situações de contradição, é considerada muitas vezes o trabalho interpretativo do processo de *sensemaking*, ocorrendo, normalmente, em boas histórias, as quais, por possuírem uma série de elementos de coesão e coerência, servem como um guia para o *sensemaking* organizacional (WEICK, 2012).

Além disso, de acordo com Jay (2013), quando membros de uma organização agem em busca de seus objetivos e interpretam resultados de suas ações, podem descobrir situações ambíguas e paradoxais quando compreendidas a partir de lógicas diferentes. Desse modo, para dar sentido aos novos resultados, à estratégia organizacional e à manutenção da identidade, a lógica de toda organização deve ser transformada, ao passo que o processo de *sensemaking* emerge de conversações e práticas inovadoras a partir da combinação de meios organizacionais, para que a mudança estratégica necessária aconteça (JAY, 2013).

Ademais, nos últimos cinco anos, os autores vêm trabalhando os processos de *sensemaking* e *sensegiving* de maneira conjunta (KEZAR, 2012; DEGN, 2014; MONIN *et al.*, 2013; VOUGH, 2012; HUMPHREYS *et al.*, 2012; CORNELISSEN *et al.*, 2014; ASHFORTH *et al.*, 2016; EBERL *et al.*, 2012; KRAUS; STRÖMSTEN, 2012; VUORI; VIRTAHARJU, 2012). Essas publicações mostram que as pesquisas sobre o

tema estão se desenvolvendo em diferentes contextos - mudança organizacional; fusões e aquisições; processos de identificação; contextos musical; policial; de ambivalência; socialização de novos gestores; métodos de alta gerência e até mesmo, estudos sobre emoção nas organizações -.

Outrossim, artigos sobre *sensemaking* publicados de 2012 até então, apresentam associação com perspectivas como a de *storytelling*, em número reduzido quando comparados às produções associadas a *sensegiving*, porém, também contemplam uma diversidade considerável de contextos. Exemplos são os estudos de ação simplificada (COLVILLE *et al.*, 2012); processos de construção de sentido por meio de narrativas (CUNLIFFE e COUPLAND, 2012); investigação sobre *sensemaking* como modelo ou categoria narrativa (HOLT e CORNELISSEN, 2013); o próprio Weick (2012) que revisitou a relação entre *sensemaking*, organização e *storytelling*, para entender em que, para que e de que forma os atores organizacionais direcionavam sua atenção; pesquisas sobre como gerentes de sucesso construíram suas carreiras legitimando suas narrativas nas grandes organizações (MACLEAN *et al.*, 2012); assim como, a busca por possíveis limitações da teoria de *sensemaking* em estudar narrativas (COLLINS, 2013).

De acordo com Maitlis e Christianson (2014) as pesquisas sobre *sensemaking* vêm avançando na última década em função também da maior quantidade de pesquisas empíricas sobre o tema em diversos contextos organizacionais. Em tais investigações, a construção de sentido é estudada diante de ambiguidades, grandes desastres, o papel da emoção, cognição e linguagem, incorporando assuntos que envolvem a sociomaterialidade e processos de *sensemaking* ligados às instituições. Esses últimos são colocados pelas autoras como oportunidades de pesquisas que precisam ser mais exploradas, especialmente no que diz respeito às instituições como mecanismos importantes para início e desenvolvimento do processo de *sensemaking*.

Com relação às limitações do arcabouço de *sensemaking*, além das pesquisas que o relacionam com instituições, há espaço para estudos, segundo as autoras, sobre atenção, rotinas organizacionais e até mesmo, tomadas de decisão e processos estratégicos (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014).

Sendo assim, o próximo tópico mostra quais são os estudos recentes que trazem as perspectivas das lógicas e de *sensemaking* trabalhadas conjuntamente.

2.3 O PROCESSO DE *SENSEMAKING* E AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS

As lógicas institucionais são um conjunto de atributos compostos por significados que são compartilhados pelos indivíduos nas organizações, em determinado campo organizacional. Esses atributos, presentes nas lógicas, habilitam e constroem o poder de ação dos indivíduos e sua influência em diferentes contextos. As organizações, desse modo, constroem sentido a partir das lógicas institucionais, por meio dos atributos existentes nas mesmas e que são dotados de significados compartilhados pelos indivíduos. Esses significados servem como alicerces para que haja melhor compreensão e ordem perante perspectivas diferentes, influenciando indivíduos, grupos e organizações em suas ações (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014).

Destarte, o processo de *sensemaking* é responsável por padronizar significados a fim de alcançar entendimento (WEICK, 1995), ou seja, de construir sentido compartilhado por todos na sociedade. Por outro lado, os sentidos compartilhados são diversos e impossíveis de serem reconhecidos na sua completude. Em campos organizacionais existem sentidos que são conferidos a atributos que são relevantes para habilitar e restringir o comportamento dos indivíduos naquele ambiente. Dito de outra forma considera-se aqui que as lógicas fornecem os atributos que são relevantes em um campo organizacional para possibilitar e restringir a ação, mas que o sentido dado a cada atributo é decorrente do processo de *sensemaking*. Em última instância o próprio atributo é objeto de significado compartilhado. Tal consideração é útil para entender a ação nos campos organizacionais.

Dessa forma, atribuindo significados às experiências de indivíduos e organizações, lógicas institucionais se fazem perceber por meio do *enactment* (THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012), que pode ser entendido como a forma pela qual indivíduos criam socialmente seus próprios ambientes, restringindo ações e direções (WEICK, 1995).

As publicações recentes a respeito dos estudos organizacionais tratam as perspectivas de lógicas e *sensemaking* a fim de explorar e, ao mesmo tempo, consolidar novos entendimentos sobre as relações que permeiam as instituições, as organizações e os indivíduos.

Jay (2013), por exemplo, investigou como os processos de mudança ocorriam em organizações híbridas e impactavam sobre possíveis inovações que emergiam da

combinação de diferentes lógicas, paradoxos organizacionais. Para isso, desenvolveu um modelo que mostra como o processo de construção de sentido em ambientes de lógicas divergentes pode ser um mecanismo de importância na transformação de organizações híbridas, afetando a capacidade das mesmas em inovar.

A análise feita por Jay (2013) considera que paradoxos surgem como ambiguidades que necessitam de *sensemaking*. Buscando a compreensão do processo, direcionou-se por Weick (1995), considerando *sensemaking* como o modo pelo qual ação e interpretação retrospectiva produzem significados plausíveis e ações organizadas. Observando a mudança organizacional como uma razão para *sensemaking*, percebeu que os membros da organização se esforçam para negociar sentido perante as mudanças que transformam as rotinas (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991).

No entanto, o processo de *sensemaking* também foi visto como possível causador da mudança organizacional, a qual, para Tsoukas e Chia (2002), pode ser contínua, situada e emergente. Nesta situação, *sensemaking* e seu caráter retrospectivo são capazes de reestruturar ações e consequências. Jay (2013) mostrou como paradoxos direcionam *sensemaking* estratégico e como este pode decorrer de mudanças organizacionais, tendo como causa central de sua análise a combinação de múltiplas lógicas institucionais, modos de ação e a construção de sentido sobre resultados organizacionais de uma organização híbrida.

Dessa maneira é possível entender que frente a um contexto de múltiplas lógicas e por isso caracterizado por paradoxos e ambiguidades, a construção de sentido é um processo necessário para que os atores organizacionais compreendam e atuem diante de possíveis mudanças. Da mesma forma, a reconstituição do sentido anteriormente existente para determinada lógica implica em uma nova negociação de sentido compartilhado pelos atores, o que é passível de ocasionar mudanças organizacionais.

Para Hahn *et al.* (2014), o processo de construção de sentido pode ser influenciado por diferenças no entendimento dos gestores e na estrutura das organizações, diante de lógicas institucionais divergentes coexistentes na área de sustentabilidade, nos setores econômico, ambiental e social. A pesquisa parte do pressuposto de que considerar a variedade cognitiva dos gestores é importante para melhor compreender como os mesmos constroem sentido perante situações

ambíguas caracterizadas por elementos conflitantes que estão inter-relacionados (HAHN *et al.*, 2014).

Com o intuito de apresentar as mudanças que ocorrem no processo cognitivo dos tomadores de decisão quando em um cenário complexo e turbulento, os autores fazem referência a Weick (2010) para explicarem atribuições de sentido que os indivíduos fazem em determinadas situações. Semelhante ao olhar de Jay (2013) sobre questões paradoxais, Hahn *et al.* (2014) atribuem aos gestores a definição de paradoxos existentes, à medida que constroem sentido por meio de pistas ambíguas, seguindo, para cada caso, uma determinada lógica. Com isso, os gestores que experienciam situações complexas, tomam decisões a partir de modificações cognitivas que sofrem para seguirem determinada lógica, o que implica na necessidade de uma construção de sentido que seja condizente com a lógica adotada.

Nesse sentido, investigando a necessidade dos atores organizacionais se esforçarem intencionalmente para atenderem lógicas institucionais diferentes, Sharma e Good (2013) articularam algumas teorias como a institucional, da prática e do paradoxo, para mostrar que processos de *sensemaking* e *sensegiving* atuam na reconstrução de práticas necessárias para atender diferentes lógicas. Para tanto, os autores consideram o caráter retrospectivo de *sensemaking* e sua plausibilidade em racionalizar o que as pessoas fazem, ao citar Weick; Sutcliffe e Obstfeld (2005), além de considerar que os gerentes participam fortemente do processo, pois interpretam e criam uma ordem de ocorrências (LUSCHER; LEWIS, 2008).

Sharma e Good (2013) ainda consideram que, além de ser um processo cognitivo, *sensemaking* é também afetivo, pois as emoções que emergem das situações conflitantes impactam nas interpretações feitas pelos gerentes. Desse modo, o trabalho dos gerentes de nível médio é descrito como de descoberta, interpretação e caracterizado por mudanças, definidas na prática como processos de *sensemaking*, de forma que os significados são utilizados para que os atores implementem novas mudanças por meio de *sensegiving*, para que consigam mediar as distorções percebidas entre as diferentes lógicas.

De acordo com Blaschke, Frost e Hattke (2014), modificações em lógicas institucionais e nas práticas estratégicas de liderança, governança e gestão de universidades, fizeram com que o ambiente organizacional se configurasse com maior complexidade e diversidade. Diante das incertezas, a maneira como a

mudança de padrões deu início ao *sensemaking*, mostrou como ocorreu a quebra de fenômenos macro nas práticas cotidianas, pois os autores perceberam que a construção de sentido iniciada pela quebra de expectativas e demais contradições, foi a forma pela qual os gestores puderam compreender questões estratégicas e tomaram novas decisões, a partir da renegociação de significados compartilhados (WEICK; ROBERTS, 1993).

Analisando como atores interpretam, mantêm e rompem com significados diante de lógicas institucionais existentes em ambientes escolares, März *et al.* (2016) combinaram as teorias neoinstitucional, de *sensemaking* e da prática social, para investigarem como o processo de construção de sentido dos gestores colaboram para formar respostas perante mudanças ocorridas em contextos institucionais mais complexos. Compreendem a perspectiva de *sensemaking* como uma maneira para explicar como os indivíduos constroem sentido, afirmando que a teoria neoinstitucional consegue esclarecer a forma como a construção de sentido pode ser institucionalmente mantida ou restringida para determinada estrutura institucional.

Spillane e Anderson (2014) também estudaram a relação entre complexidade institucional e processos de *sensemaking* no contexto educacional. Ao investigarem como os diretores significavam suas novas posições, o foco da pesquisa esteve em analisar o momento anterior à posse do cargo, no intuito de compreender o processo de construção de sentido que ocorria enquanto experimentavam certa urgência em conhecer seus novos papéis à medida que extraíam pistas de seu ambiente a fim de conhecerem suas novas funções (WEICK, 1995).

Perante as dificuldades percebidas, os diretores novatos tiveram que adotar diferentes posturas institucionais, pois estavam em um contexto de diferentes lógicas, ao mesmo tempo em que moldavam seus perfis profissionais em um cenário de contradições e incertezas (SPILLANE; ANDERSON, 2014). Neste estudo é possível notar que diante de uma situação incerta - a mudança de cargos dos gestores - que implicou no conhecimento e adoção de determinadas lógicas pelos gestores, a construção de sentido se fez necessária e permanente para que os gestores assumissem seus novos cargos ao mesmo tempo em que adotavam determinados perfis condizentes com determinada lógica, mostrando que é factível de entender, a partir das propriedades de Weick (1995) - *sensemaking* contínuo, focado em pistas e guiado por plausibilidade - como a construção de sentido se dá frente às lógicas institucionais coexistentes que caracterizam um ambiente de alta complexidade.

Ademais, considerando contextos institucionais híbridos, as lógicas institucionais híbridas orientam de diversas maneiras as decisões organizacionais, de forma que é possível a ocorrência de conflitos. As lógicas, quando servem de base para movimentos sociais, desempenham influência significativa na propagação de mudanças, já que existem múltiplas lógicas que rivalizam nos campos institucionais (TEIXEIRA, 2012).

Nesse sentido, Lounsbury (2008) considera que múltiplas lógicas são capazes, ao orientar cognitivamente os atores em contestarem determinadas práticas, de produzirem outras variadas práticas. Este processo tem como resultado interpretações ambíguas, de modo que podem ser criadas novas lógicas e que as mesmas podem ser híbridas, o que significa, em outras palavras, uma junção de lógicas sendo capaz de produzir novas lógicas e práticas. Estas, por sua vez, quando em um contexto de decisão, são resultados de aspectos contingenciais, como compromissos, informações incompletas, crenças advindas de determinadas culturas, burocracias, questões políticas e do próprio *sensemaking* retrospectivo, porque são aspectos capazes de interferirem na tomada de decisão (TEIXEIRA, 2012). Esses aspectos podem corresponder aos atributos que compõem as lógicas, pois, estão dotados de significados compartilhados que, por meio da construção de sentido dos membros organizacionais, criam, modificam, habilitam e constroem as práticas que são institucionalizadas.

Segundo Teixeira (2012), as organizações sem fins lucrativos estão passando por processos de gestão que se direcionam à recomposição do conjunto de lógicas que as orientam. Isto vem ocorrendo porque, por serem consideradas imersas em ambientes caracterizados por conflitos institucionais, nas organizações sem fins lucrativos podem se desenvolver lógicas institucionais híbridas. Dessa maneira, pode-se entender que da mesma forma que lógicas institucionais divergentes podem resultar em um contexto organizacional mais híbrido, os contextos que são caracterizados pela complexidade institucional do hibridismo, também refletem na reprodução de lógicas divergentes.

Oliveira (2013), ao analisar jogos de linguagem dos integrantes de um projeto de pesquisa com *stakeholders* de determinado setor, percebeu a existência de lógicas institucionais híbridas, sendo uma denominada de acadêmica-científica e a outra de mercadológica-comercial, em que, o contexto de regras e práticas a respeito dos interesses de ambas as lógicas, era ambíguo e complexo, por meio do qual, jogos de

linguagem possibilitaram a existência conjunta das lógicas. Nesse sentido, o trabalho de Oliveira (2013) mostra a importância da linguagem em ambientes complexos, pois, a partir da construção de sentido compartilhado pelos indivíduos através da linguagem, foi possível observar a coexistência de duas lógicas em determinado contexto.

Santos (2016), por sua vez, buscou compreender o modo como as organizações, que têm influência sobre as práticas dos atores sociais, são também influenciadas por elementos do nível social, a partir da ideia de que *sensemaking* pode ser o meio pelo qual os níveis institucional e organizacional estejam articulados entre si. Com isso, analisando e interpretando as práticas dos indivíduos nas organizações, pôde-se pensar em *sensemaking* como um processo que faz a interligação das instituições para com as organizações (SANTOS, 2016). A lógica institucional, no que lhe concerne, pode direcionar o agir das organizações e, por meio das mesmas, interfere na decisão dos atores (THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012).

Para tanto, entre os níveis institucional, organizacional e individual, de acordo com Santos (2016), existem interpretações e ações que são, por meio da construção de sentido, articuladas entre si. No entanto, da mesma forma que o processo de *sensemaking* possibilita aos indivíduos e organizações habilitar e constranger o conteúdo das lógicas, isto é, seus atributos, as lógicas também os direcionam em suas ações.

A partir do direcionamento para uma lógica institucional, *sensemaking* é o processo capaz de atuar na relação entre a substância institucional (FRIEDLAND *et al.*, 2014), as identidades e as práticas, de forma que os atores imersos no processo de construção de sentido, negociam permanentemente o sentido existente, o que contribui para reforçar os atributos da lógica institucional predominante.

Além disso, a característica retrospectiva do processo de *sensemaking* (WEICK, 1995), representa a importância da questão histórica dos acontecimentos para a lógica institucional, como sua formação até determinado momento, pois a historicidade, conforme Thornton e Ocasio (1999) e Thornton, Ocasio e Lounsbury (2012), é um dos principais elementos da construção de uma lógica (SANTOS, 2016).

Outrossim, Santos (2016) compreende que é possível atribuir às organizações um papel de *sensegiver*, pelo fato de que, por meio de caracteres que restringem e habilitam, aqui denominados de atributos das lógicas institucionais, estas orientam os atores sociais sobre as práticas que devem realizar e para quais aspectos da

identidade precisam se adequar nas organizações.

Por sua vez, Brandão (2014), ao estudar o início da prática de pagamentos móveis no Brasil, ao considerar o caráter institucional complexo que o setor possui, observou diversos campos institucionais e suas múltiplas lógicas, as quais influenciavam o campo de varejo. Nesse sentido, conforme Thornton, Ocasio e Lounsbury (2012), a ocorrência de mudanças exógenas teria relação com múltiplas lógicas institucionais ou com a necessidade de uma nova lógica, o que poderia acarretar em um processo de construção de sentido relacionado às mudanças das lógicas, pelo fato de surgirem situações ambíguas que principiam movimentações institucionais e deflagram processos de *sensemaking*. Para Brandão (2014), o conjunto formado por processos de *sensemaking*, *sensegiving*, práticas materiais e interações simbólicas geram categorias que, na prática, são representadas na fala dos atores organizacionais, influenciando-os na tomada de decisão diante do campo institucional (BRANDÃO, 2014) e que reforçam a lógica dominante.

Outrossim, Silva (2016), ao investigar práticas de gestão em uma ONG de filosofia protestante, utilizou a perspectiva de *sensemaking* para analisar um setor que está imerso e confrontado por lógicas institucionais diferentes, em que paradoxos observados se pautavam entre lógicas denominadas de lógica da gestão social e lógica estratégica. Baseando-se em Weick; Sutcliffe e Obstfeld (2005), analisando o processo de construção de sentido diante de circunstâncias em que houve quebra de ordem ou estabilidade e investigando como o conflito era administrado na respectiva organização, a perspectiva de *sensemaking* foi utilizada para tratar as relações entre as lógicas divergentes e os consequentes conflitos (SILVA, 2016).

Destarte, diante do levantamento teórico realizado, é percebido que relacionar as perspectivas de lógicas e *sensemaking* oferece um campo fértil para os estudos organizacionais, principalmente por permitir que diversos contextos sociais sejam analisados, com potencial para ajudar a criar e responder novas questões de pesquisa, especialmente, no setor educacional, ainda pouco explorado pelos estudos que utilizam ambas as perspectivas. É percebido que as pesquisas recentes sobre construção de sentido e lógicas, encontradas em bases de dados eletrônicas como *Web of Science*, Periódicos da CAPES e Google Acadêmico e meios impressos como livros, não são representadas por muitos artigos quando estudadas em conjunto. No entanto, dentre as pesquisas que as relacionam, a maioria se refere a

investigações em que processos de *sensemaking* associam-se a lógicas institucionais conflitantes para compreender casos de mudança organizacional.

Além disso, os artigos relevantes sobre o tema demonstram que os conceitos dos autores seminais da literatura sobre *sensemaking*, destacando-se Weick (1995; 2005; 2010), apresentam-se como pontos de partida para as análises desenvolvidas pelos demais autores, principalmente no que se refere à alusão de alguma das sete propriedades - o caráter retrospectivo, o processo contínuo, guiado por plausibilidade e focado em pistas – por exemplo, sendo utilizadas pelos autores dependendo de cada contexto.

Já com relação à mudança organizacional, alguns artigos remetem ao trabalho de Gioia e Chittipeddi (1991), muito pelo fato de que esses autores trouxeram às pesquisas sobre o assunto, um caráter mais empírico e, por isso, mais relacionado à mudança organizacional.

Tendo isto, a terceira parte deste trabalho se refere a metodologia adotada para a realização da presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este tópico tem como objetivo apresentar e explicar os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste estudo com o intuito de responder ao problema de pesquisa, no que se refere a como se constitui o sentido de gestão em organizações do setor privado de educação básica frente às lógicas institucionais presentes no campo. Para isso, são apresentados o delineamento da pesquisa, a escolha dos casos e as técnicas de coleta e análise dos dados.

De acordo com Chauí (2010), o conhecimento científico visa identificar e compreender os acontecimentos, bem como suas irregularidades, e deve, por isso, diferenciar-se do senso comum, defrontar com o que é regular, frequente, esperado. Nesse sentido, é preciso que o conhecimento científico busque a objetividade, a homogeneidade, a diferenciação e a generalização (CHAUÍ, 2010). Desse modo, a investigação científica busca garantir o rigor como a principal marca da Ciência, evidenciando nos fenômenos elementos que sejam tanto subjetivos quanto objetivos, de forma que estes fenômenos sejam considerados objetos do conhecimento (CHAUÍ, 2010).

Tendo isto, a natureza do conhecimento científico é a fundamentação da investigação, a busca por resultados que relacionem um fato isolado com demais fatos, a fim de que o fenômeno estudado se transforme realmente em objeto de pesquisa científica, para que seja possível a formulação de conceitos explicativos, e até mesmo, a construção de uma teoria geral sobre o objeto investigado (CHAUÍ, 2010).

Sendo assim, para esta pesquisa o objetivo delineado é compreender como se constitui o sentido de gestão em organizações escolares do setor privado de educação básica frente às lógicas institucionais presentes no campo. Para tanto, os objetivos específicos são identificar os atributos que compõem as lógicas presentes no campo da educação; explicar como se constitui o sentido de gestão para os atores das escolas privadas e analisar como as lógicas institucionais presentes no campo direcionam a constituição de sentido de gestão. Dessa maneira, para que fosse possível atingir os objetivos, esta dissertação utilizou uma epistemologia predominantemente interpretativa e uma metodologia de investigação qualitativa.

Desse modo, a visão ontológica adotada na presente pesquisa é a antifundacionista, em que os fenômenos sociais são construídos na interação,

partindo do pressuposto de que a realidade é socialmente construída (BERGER; LUCKMANN, 2004). A epistemologia, dada a busca pela coerência entre os pressupostos ontológicos, metodológicos e teóricos do presente trabalho, é interpretativa. Segundo Hatch e Yanow (2005), o interpretativismo investiga os significados que os indivíduos atribuem para determinada situação social que vivenciam, já que para a realidade social não cabem regras universais e objetivas, pois a realidade socialmente construída (BERGER; LUCKMANN, 2004) pode ser interpretada de maneiras e por pessoas diferentes. A partir disso, é possível orientar-se para significados e sentidos de contextos específicos e de situações mais amplas por meio da compreensão, da linguagem e de demais elementos que se relacionam com a comunicação, o significado e a interação social (HATCH; YANOW, 2005).

Quanto a abordagem, para esta dissertação foi escolhida a qualitativa, porque permite explorar e compreender os significados que são produzidos e atribuídos por indivíduos e grupos quando se deparam a um problema pontual ou social (CRESWELL, 2010), possibilitando um estudo em profundidade. Ademais, a pesquisa qualitativa é o processo pelo qual questionamentos e procedimentos podem surgir dos dados coletados pelo pesquisador no ambiente estudado, em que a análise dos mesmos é feita de maneira indutiva, por meio de especificidades do tema e a interpretação do pesquisador sobre os significados dos dados encontrados, pois a lógica da pesquisa reside nos significados dados pelos indivíduos e na interpretação realizada perante contextos complexos (CRESWELL, 2010).

A partir disso, para esta pesquisa a concepção utilizada é a construtivista, que tem como pressuposto a busca que os indivíduos fazem pela compreensão do mundo em que habitam, assim como o entendimento de seu ambiente de trabalho (CRESWELL, 2010). A concepção construtivista tem como objetivo considerar o máximo possível de percepções e relatos dos participantes da situação investigada, para evidenciar que, muitas vezes, os significados subjetivos são historicamente e socialmente acordados entre eles. Para isso, é importante considerar a interação entre os indivíduos em contextos específicos, por que diante dela, o pesquisador indutivamente pode até mesmo desenvolver uma teoria ou encontrar padronização de significados (CRESWELL, 2010).

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o que caracteriza o conhecimento como ciência é o método científico - um conjunto de etapas sistemáticas que permite

chegar ao objetivo de pesquisa de maneira mais econômica e segura, pois o método possibilita delimitar os caminhos de pesquisa, facilitar a identificação de erros e auxiliar nas decisões do pesquisador. Tendo isto, nesta dissertação de abordagem qualitativa, o método utilizado é o indutivo.

O método indutivo é o processo de se pensar partindo de dados particulares capazes de levar a conclusões com conteúdo mais amplo e talvez complexo do que o dos argumentos iniciais dos quais o pesquisador utilizou (MARCONI; LAKATOS, 2010). Dessa forma, para as pesquisas de abordagem qualitativa, a coleta de dados tem como procedimentos usuais a realização de entrevistas, observações participante ou não participante, análise de documentação, utilização de materiais tecnológicos como os audiovisuais, estudos sobre narrativas, discursos, entre outros (CRESWELL, 2010).

Para mais, a presente pesquisa pode ser classificada como de caráter descritivo e exploratório. Isso porque a pesquisa descritiva, de acordo com Vergara (2006), se refere a descrição das características de determinado fenômeno, o que se aplica neste trabalho devido a descrição que é feita do campo da educação básica brasileira, o que se refere a descrição e explicação dos atributos dos tipos ideais das lógicas institucionais identificadas no campo.

Além disso, a pesquisa também pode ser considerada exploratória porque a descrição dos fenômenos tem a finalidade de descobrir as relações existentes entre o direcionamento das lógicas institucionais e a construção do sentido de gestão nas organizações escolares, ou seja, a pesquisa busca explorar novas percepções (CERVO; BERVIAN, 2002) sobre os temas - lógicas institucionais (THORNTON, 2004) e construção de sentido (WEICK, 1995) - no campo da educação básica brasileira. Também realizou-se um estudo de múltiplos casos (STAKE, 2000) por meio da análise de conteúdo dos temas (BARDIN, 2011) que emergiram da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas (CRESWELL, 2010). O tempo da pesquisa conta com um corte transversal de aproximação longitudinal.

Tendo isso, a seção que segue se refere ao delineamento da pesquisa realizada nesta dissertação.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Considerando-se que a presente pesquisa é de natureza qualitativa, a estratégia escolhida para atender aos objetivos propostos é o estudo de múltiplos casos. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que cabe, especialmente, em problemas que perguntam por que e como, em situações que o pesquisador não tem domínio sobre os acontecimentos do fato estudado e quando o contexto de análise é a vida real, com foco nos fenômenos complexos que nela ocorrem.

O estudo de caso, dessa forma, é uma investigação que consegue perceber características gerais e significativas dos fatos cotidianos, a partir da coleta, apresentação e análise de dados que devem ser registrados de maneira imparcial (YIN, 2005). Além disso, pode acomodar uma variedade de tipos de evidências de pesquisa, como documentos, entrevistas, artefatos e observações (YIN, 2005).

Nesse sentido, um estudo de caso é o processo de investigação do caso e também do produto desta pesquisa, sendo um sistema, pelo qual, pode-se ter interesse em um fenômeno geral ou em um conjunto de demais casos, de forma que o contexto em que esses casos se encontra importa (STAKE, 2000). Com isso, denomina-se estudo de caso múltiplo ou estudo de caso coletivo, quando certo número de casos pode ser estudado em conjunto, com objetivo de estudar o fenômeno de uma maneira geral, uma população, um contexto ou uma condição geral existente, por exemplo (STAKE, 2000).

Dessa forma, para realizar um estudo de caso é preciso perceber a natureza do caso, com relação às atividades, o funcionamento, a estrutura física, os contextos no qual está envolvido - econômico, político, entre outros -, seus aspectos históricos, outros casos que talvez o representem, assim como as pessoas a ele envolvidas e pelas quais o mesmo pode ser reconhecido (STAKE, 2000).

Assim, um estudo de caso deve estar organizado em torno de questões de pesquisa que precisam ser informativas, conter palavras como quem, de que forma e como, pois são importantes para que o tema estudado seja amplamente abordado e tratado na busca por maior compreensão. Além disso, é preciso direcionar a atenção para o que é mais importante, bem como interagir com o contexto da pesquisa, pois os estudos de caso qualitativos necessitam que complexidades do contexto e suas relações sejam analisadas (STAKE, 2000).

Nesse sentido, o estudo foi realizado em 2 colégios de educação básica do setor privado da cidade de Curitiba, no intuito de compreender e descrever como o sentido

de gestão foi construído nesses colégios frente às lógicas institucionais presentes no campo.

A próxima seção, dessa forma, explica como os casos estudados nesta pesquisa foram escolhidos.

3.2 ESCOLHA DOS CASOS

De acordo com Creswell (2010), uma das características da pesquisa qualitativa é a escolha proposital que o pesquisador faz dos participantes da pesquisa. Esta escolha é importante porque é necessário que o pesquisador consiga encontrar, a partir dos participantes, as melhores respostas aos seus problemas de pesquisa (CRESWELL, 2010).

Dessa forma, os casos desta pesquisa foram escolhidos a partir do resultado do ranking do ENEM por cidade e por escola divulgado em outubro de 2016 pelo MEC. Este ranking elenca as escolas de Curitiba que obtiveram as melhores notas no Exame realizado em 2015, considerando apenas as notas da prova objetiva, sem considerar as notas da redação. No entanto, esta foi a última divulgação dos resultados pelo MEC. Isso porque houve uma especulação de que os colégios passaram a utilizar demasiadamente a divulgação do ranking para fazer propaganda na cidade.

Com relação a participação das escolas, o critério estabelecido pelo governo é de que pelo menos a metade dos alunos matriculados no ensino médio de determinado colégio já tivessem realizado o exame em algum momento. Outrossim, contribuem para a formulação do ranking, apenas as notas dos alunos que não zeraram a prova de redação, mesmo a nota desta não participando da nota final, e que não zeraram nenhuma prova objetiva (MEC, 2016, não paginado).

É importante pontuar que a utilização do ranking como critério da escolha dos casos pode ser uma limitação desta pesquisa pelo fato do resultado não levar em consideração outros fatores que são importantes para mensurar o desenvolvimento da educação básica no Brasil, como por exemplo, o nível socioeconômico dos alunos, o porte do colégio, e até mesmo os indicadores de formação e permanência docente. Isso pode ser explicado porque quanto maior o nível socioeconômico dos estudantes que realizam a prova, melhor se configura o desempenho dos mesmos (MEC, 2016, não paginado).

Ademais, para este trabalho foram contadas as primeiras 10 escolas de Curitiba pontuadas no ranking, no entanto, 2 delas se disponibilizaram para a realização da pesquisa.

3.3 TÉCNICA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Yin (2005), uma das fontes de dados mais importantes em um estudo de caso é a realização de entrevistas. De acordo com Stake (2000), as entrevistas são um meio de obter descrições e interpretações dos entrevistados, sendo importantes para que os pesquisadores possam alcançar perspectivas e realidades sobre os casos.

Para que a entrevista seja eficiente é preciso que o pesquisador tenha um planejamento de ação que inclua, por exemplo, um roteiro de perguntas (Apêndice 1) mas também que as mesmas possam ser conduzidas pelos pesquisadores com certa flexibilidade diante dos entrevistados, para que seja possível obter o máximo de informações e características relevantes para a compreensão dos casos (STAKE, 2000).

Dessa forma, o roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice 1) foi elaborado com base no Quadro 1 (p.88) deste trabalho. Por sua vez, o Quadro 1 foi elaborado a partir dos indivíduos mais citados e das regularidades de informações que foram encontrados na análise de 29 notícias coletadas no mês de julho de 2017 no site de busca Google. Foi realizada uma pesquisa documental em que foram analisadas as 29 notícias publicadas em diversos sites encontrados no sítio eletrônico de pesquisa Google pelo assunto “a gestão da educação básica no Brasil em 2017” e “a gestão da educação básica privada no Brasil em 2017”. Vale ressaltar que entre as notícias encontradas no sítio de busca, mesmo com o ano de 2017 especificado no assunto, 4 notícias encontradas foram publicadas no ano de 2016 e foram utilizadas porque apresentaram conteúdo sobre o tema.

As notícias foram coletadas no mês de julho de 2017 e pertencem a diferentes sites: Brasil Escola, Carta Capital, G1, Revista Educação, Rede Brasil Atual, CNA Consultores, Jornal da USP, Gazeta do Povo, Jornal de Brasília, Folha de São Paulo, Agência Brasil, Correio Braziliense, Jornalistas Livres, Revista Direcional Escolas, Valor Econômico, Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico

(PROIFES), Ministério da Educação, Administradores.com, Megarcia.com, Todos pela Educação e Centro dos Professores Primários Estaduais (CPERS).

No entanto, das 29 notícias encontradas e analisadas, constam no tópico 4.2 da análise dos resultados apenas trechos de 20 notícias, sendo 16 delas do ano de 2017 e 4 delas publicadas em 2016. É válido ressaltar que as 9 notícias que não foram discutidas na análise deste trabalho também contribuíram para a elaboração do Quadro 1 (p.88) com relação aos temas e regularidades de assuntos, palavras e frases contidas nelas. A contagem de palavras existentes nos trechos das notícias - que é explicada no item 4.2 da análise e discussão dos resultados deste trabalho - foi realizada apenas nos trechos extraídos das 20 notícias que constam na seção 4.2 da análise dos resultados. Desse modo, não foi realizada a contagem de palavras nas 9 notícias cujos trechos não constam no tópico 4.2 da análise e discussão dos resultados.

De acordo com Bardin (2011), fazer análise de conteúdo significa investigar os significados das palavras, tanto com relação a análise de documentos secundários quanto dados primários, porque os dados secundários podem ser analisados a partir das informações agrupadas e seus significados; e os dados primários por meio da análise da comunicação, com relação a linguagem e os temas, que quando manipulados pelo pesquisador, possibilitam a inferência sobre percepções que muitas vezes não se encontram explícitas nas mensagens, isto é, como no caso desta dissertação, no conteúdo das notícias e nas falas dos entrevistados.

Nesse sentido, inicialmente foi feita a chamada leitura flutuante (BARDIN, 2011) das notícias, bem como das laudas das entrevistas transcritas. A partir desta leitura, as informações contidas nas notícias e no conteúdo das entrevistas foram organizadas com relação a escolha das unidades de registro, que segundo Bardin (2011), podem ser temas, frases ou até palavras. Dessa maneira, a partir das regularidades e padrões que foram sendo observados por meio da leitura das notícias, com relação ao uso repetido de palavras e até mesmo, a recorrência e intensidade na discussão sobre os assuntos, foi realizada a contagem das palavras (BARDIN, 2011) mais evidenciadas nas notícias, cuja explicação consta na seção 4.2 deste trabalho e que, por isso, corroboraram para a identificação dos atributos das lógicas do campo.

À vista disso, os atributos das lógicas institucionais foram identificados a partir de critérios semânticos, isto é, perante a análise dos temas que apareceram

frequentemente no conteúdo das entrevistas, o que permitiu a organização das informações em duas etapas, uma que se refere ao isolamento dos elementos comuns às notícias e outra que se refere à classificação dos mesmos, em que os elementos foram organizados e, a partir daí, foi possível denominar os atributos das lógicas no campo (BARDIN, 2011). Com relação a análise de conteúdo das entrevistas, se deu da mesma maneira como ocorreu com as notícias, no entanto, houve maior facilidade em identificar os temas mais evidenciados pelos entrevistados, isso porque o roteiro de entrevista (Apêndice 1) foi elaborado com base no Quadro 1 dos atributos das lógicas institucionais (p.88), o que dessa forma, colaborou com o conteúdo das entrevistas, no sentido de estarem em conformidade com o que foi mapeado no campo.

Dessa forma, a partir dos temas mais evidenciados nas notícias e nas entrevistas, em que foram percebidos os padrões e as regularidades no conteúdo das informações analisadas, foi possível identificar os atributos que compõem os tipos ideias das lógicas institucionais do campo - sujeitos da educação; organização, legitimidade e estratégia - e também compreender como a construção do sentido de gestão se deu nas escolas frente as essas lógicas, o que foi explicado em 5 subtópicos nomeados – sujeitos da educação; identidade e construção da legitimidade; estratégia; propósitos sociais e empresariais e questões políticas e religiosas. Isso porque, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, foi preciso, conforme exposto por Bardin (2011), retomar o referencial teórico deste trabalho para embasar a interpretação dos dados, ou seja, fundamentar teoricamente a análise e a discussão dos dados encontrados nesta pesquisa.

Nesse sentido, a forma como esses atributos foram abordados nas notícias, com relação as regularidades e padrões de informações que possibilitaram identificar e caracterizar os atributos, foi possível auferir a existência de 3 lógicas institucionais no campo da educação básica brasileira, a lógica de valor (LV), a lógica de mercado (LM) e a lógica híbrida denominada de mercado-educacional (LME).

Tendo isto, por meio do roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice 1) que foi elaborado com base no Quadro 1 (p.88), foram realizadas ao todo 10 entrevistas para esta pesquisa, 5 em cada colégio. Para tanto, foram entrevistados 1 mãe de dois estudantes do colégio A; 1 professor e também gestor setorial do colégio B; 1 professora e também coordenadora do ensino infantil do colégio A; 2 coordenadoras dos ensinos fundamental e médio do colégio A; 1 coordenadora do ensino

fundamental I, 1 coordenadora do ensino fundamental II e 1 coordenador do ensino médio do colégio B; e com os 2 diretores acadêmicos, um do colégio A e outro do B.

A escolha dos entrevistados também se deu a partir da análise de conteúdo das notícias, com relação aos indivíduos mais citados nas mesmas, sendo estes os professores, os estudantes, os pais e os gestores das escolas, tanto públicas quanto privadas. É importante dizer que nesta dissertação não foram realizadas entrevistas com estudantes, tendo em vista que o objetivo deste trabalho é compreender como se dá o sentido de gestão nos colégios, o que, dessa maneira, remete à certa autoridade que os professores, pais e gestores têm sobre os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de não identificar os nomes dos entrevistados, optou-se por denominá-los de DA, C1A, C2A, C3A e MA para os entrevistados do colégio A e DB, C1B, C2B, C3B e PB para os entrevistados do colégio B. Com relação ao contato com os colégios, primeiramente foi realizado por meio eletrônico. Também foi preciso realizar contatos por telefone para agendar as entrevistas que foram realizadas presencialmente em ambos os colégios. É importante dizer que também foi realizada a técnica de bola de neve, porque alguns entrevistados indicaram outros que puderam participar da pesquisa nos colégios (COLLIS; HUSSEY, 2005).

As entrevistas, desse modo, foram gravadas por áudio, utilizando-se de aparelho celular *smartphone*, a partir do consentimento dos entrevistados, com duração média que variou de 25 minutos a 1 hora e 10 minutos. O tratamento dos dados se deu a partir da realização e organização das transcrições das entrevistas realizadas, utilizando-se os próprios documentos de transcrições, as quais foram submetidas a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), como já descrito nesta metodologia.

Outrossim, os dados da presente pesquisa estarão disponíveis para consultas e avaliações, no intuito de que seja possível novas pesquisas e proposições a respeito do fenômeno estudado.

A partir disso, a próxima seção deste trabalho se refere a análise e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na pesquisa. Será contextualizado o campo da educação básica brasileira; serão apresentados e explicados os atributos e os tipos ideais das lógicas institucionais identificadas no campo; será feita a apresentação dos casos pesquisados e, por fim, será explicada a construção do sentido de gestão nas organizações escolares frente as lógicas institucionais identificadas no campo.

4.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O campo da educação básica, conforme definição utilizada no referencial teórico, pode ser compreendido como um sistema parcialmente fechado e não necessariamente coeso por meio do qual as relações entre as estruturas mais amplas da sociedade, as organizações e os indivíduos são mediadas. O campo, um sistema de padrões constantemente elaborado pelos atores sociais, é um fenômeno histórico, porque os aspectos do tempo e espaço que o caracterizam são importantes para que os processos de institucionalização – ordens simbólicas e relacionamento social – sejam compreendidos (MACHADO-DA-SILVA; FILHO; ROSSONI, 2006).

A partir da Constituição Federal de 1988, e por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 -, o governo brasileiro criou o conceito de educação básica e segmentou a mesma em três fases escolares que passaram a caracterizar o campo, a educação infantil e os ensinos fundamental e médio. Com a criação desta lei, o Estado pretendia se comprometer e se responsabilizar pela educação básica e pelo direito do cidadão em recebê-la com qualidade (CURY, 2002).

Tendo isto, a educação infantil foi assim denominada por referir-se à primeira etapa da educação básica e visar o desenvolvimento das crianças. De acordo com o governo, deveria contemplar os aspectos social, intelectual, físico e psicológico, podendo ser de jornada integral ou parcial. Já o ensino fundamental, foi estipulado como obrigatório para crianças a partir de 6 anos de idade e com duração de 9 anos, dividindo-se em fundamental I - estudantes de 6 a 10 anos - e fundamental II - estudantes de 11 a 14 anos – (EDUCADORES, 2017, não paginado).

Para o ensino fundamental, o governo propôs como objetivos desenvolver a

capacidade de aprendizado do estudante, colocando como meios para isso o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, e do conhecimento dos valores existentes na sociedade, com relação aos ambientes social, político, ambiental, econômico, tecnológico, das artes e da cultura. O ensino médio, por sua vez, foi considerado a etapa final da educação básica e o governo estipulou que o mesmo deveria reforçar o aprendizado dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Segundo o governo, a última etapa do ensino básico deve preparar o estudante para exercer suas funções de cidadão e trabalhador, com uma formação humana ética de autonomia intelectual e pensamento crítico, considerando esses elementos como fundamentais para que o indivíduo seja capaz de compreender e relacionar os aspectos que envolvem a sociedade (EDUCADORES, 2017, não paginado).

Essa divisão da educação básica vem no bojo de uma política neoliberal que, segundo Cardozo (2006), deveria incentivar uma educação voltada para a iniciativa privada que prioriza a formação do estudante para o mercado de trabalho, que transfere recursos do Ensino Superior para a Educação Básica, que incentiva a participação das famílias nas escolas, que presa pela capacitação do professor, que fomenta a concorrência entre as escolas e que avalia os processos de aprendizagem, tentando sempre inibir o que possa prejudicar o aprendizado do conhecimento.

Dessa maneira, diante do avanço do pensamento neoliberal, difundido principalmente a partir dos anos 1990 e do encontro denominado “Consenso de Washington” – que visou o incentivo à internacionalização das relações, nos sentidos social, político, econômico, cultural, religioso e político -, o governo começou a utilizar de meios para avaliar os níveis educacionais do país, instrumentos para mensurar o desempenho da educação, já que a influência recebida é a da educação sob uma lógica mercadológica (NETO; CAMPOS, 2017).

Nesse sentido, para o governo a educação básica brasileira é assegurada pela Lei 9.394 que norteia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, este último aprovado em 2014 pelo Congresso Nacional. Uma das diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2011-2020 foi a universalização da educação básica, por meio da qual o Estado determinou ser obrigatória a matrícula de crianças a partir de 6 anos completos no ensino fundamental, passando o mesmo a ter duração de 9 anos e a frequência escolar obrigatória entre 4 e 17 anos de idade, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59

de 2009 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, não paginado).

O Plano Nacional de Educação, conforme apresenta o governo, é um projeto que pretende determinar quais estratégias devem ser estabelecidas para a política educacional do país durante um período de dez anos e que deve servir de base para os planos estaduais, dos municípios e distritos. Para o plano estabelecido entre os anos 2014 e 2024, o governo traçou vinte metas que se dividem em quatro grupos. O primeiro grupo foi criado para que a educação de qualidade seja uma garantia para todos, visando a universalização da mesma pelo acesso ao ensino obrigatório e às oportunidades educacionais. O segundo grupo foi destinado à diminuição das desigualdades, no que diz respeito à diversidade; o terceiro diz respeito à valorização dos educadores e o quarto grupo refere-se às metas estabelecidas para o ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

Segundo pesquisas do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possuía em 2016 um número de 186.081 escolas de educação básica. A região Sul contava com 25.862 escolas e o Estado do Paraná com 9.466 escolas, e a cidade de Curitiba, especificamente, com 1.053 escolas, sendo 386 destas, escolas não conveniadas com o poder público. O setor básico de educação empregava no mesmo período 2.196.397 professores e a cidade de Curitiba um número de 23.627 professores (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, (UFPR), 2017). O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que foi criada em 1937 e, de acordo com o governo, tem como missão dar suporte à estruturação das políticas em todos os níveis educacionais para auxiliar no desenvolvimento social e econômico do país por meio de avaliações, exames e indicadores da educação básica (INEP, 2015, não paginado).

O governo também conta com o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), que foi criado em 1990 e busca apresentar informações sobre todas as etapas do ensino básico, utilizando-se de testes cognitivos e questionários, para oferecer informações sobre os professores, estudantes, gestores e suas respectivas escolas e modelos de ensino. Outra ferramenta é o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que foi criado em 2007 e é um indicador que busca medir o fluxo escolar e o desempenho médio nas avaliações, utilizando-se dos resultados obtidos tanto pelo Censo Escolar quanto pelo SAEB, e que é divulgado a cada dois anos (INEP, 2015, não paginado).

O enfoque deste índice, segundo o governo, é simplificar os resultados agregados das avaliações realizadas para que sejam elaboradas metas de qualidade para os sistemas educacionais, além de ser a ferramenta utilizada para o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica. Os primeiros índices foram criados em 2005 quando também foi estabelecido o prazo para a divulgação das metas de qualidade, que deve ocorrer de dois em dois anos. O objetivo do governo a respeito desses índices é constatar uma evolução contínua dos mesmos para que a educação brasileira possa alcançar em 2022 um IDEB de 6,0, patamar educacional dos países da OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (INEP, 2015, não paginado).

Outra ferramenta que o governo utiliza para avaliar o desenvolvimento da educação básica no país é o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Criado em 1998, o Enem é uma prova que avalia o desempenho do estudante no final do ensino médio, e é também utilizado como meio de avaliação para ingresso no Ensino Superior. Além disso, há desde 2002 o ENCCEJA, Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos, pelo qual residentes no Brasil ou no exterior que não tiveram oportunidade de finalizar seus estudos tem uma alternativa para concluir os ensinos fundamental e médio. Ademais, existem outros indicadores educacionais do INEP que o governo diz utilizar para avaliar a educação básica, na tentativa de monitorar os sistemas educacionais e de aprendizagem (INEP, 2015, não paginado).

Com relação ao contexto da educação privada no Brasil, as escolas privadas brasileiras surgiram perante a necessidade de algumas populações de diferentes lugares terem acesso à educação em locais que não contavam com o auxílio público (ALVES, 2009). Essas primeiras escolas se caracterizavam pelas tradições religiosas e buscavam atender às necessidades das populações migratórias.

No entanto, mesmo com a importância de sua existência perante a falta de acesso à educação pública, o setor educacional privado se deparou com transformações de normas e funcionamento. Ainda segundo Alves (2009), o setor educacional privado brasileiro sofre interferências do Estado sobre aspectos constitucionais da educação, entretanto, o fato do serviço público estar impossibilitado de alcançar as metas educacionais para todos os cidadãos, em diferentes locais e segmentos, fez com que as escolas particulares encontrassem espaço para crescer (MARTINS, 2010).

Nesse sentido, o campo da educação privada é um setor significativo da economia e tem apresentado crescimento e retração nos últimos anos (FGV; FENEP, 2013). Os dados indicam elevações nos elementos relacionados à educação privada, como o crescimento no número de matrículas, percentual do PIB, aumento no número de escolas particulares, entre outros, o que evidencia a falha do governo em prover educação básica de qualidade, e cria nos brasileiros a necessidade de encontrar alternativas para obter melhor educação, especialmente aos estudantes da classe média.

Estudos da Fundação Getúlio Vargas (FGV) com a colaboração da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) realizados em 2013, mostram que a quantidade de matrículas realizadas no setor privado de educação básica, entre os anos de 2005 e 2012, aumentou de 7.431.103 para 8.322.219, o que significa, em porcentagem, uma taxa de 11,99% de crescimento acumulado no período, e uma elevação de 13,16% para 16,46% de matrículas em estabelecimentos particulares de educação básica.

Entre os anos de 2009 e 2012, o número de matrículas em escolas particulares de todas as regiões brasileiras cresceu sem interrupção, sendo a região Sul do país a terceira colocada, registrando 979.986 matrículas efetuadas, o que representa 11,78% do total de matrículas registradas em todas as regiões (FGV; FENEP, 2013). Durante o ano de 2012, o setor privado de educação movimentou 64.5 bilhões de reais, representando 1.5% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil (FGV; FENEP, 2013).

Além disso, a pesquisa ainda revelou que o setor educacional privado brasileiro possuía, em 2013, 41 mil organizações, das quais, mais de 38 mil eram dedicadas à educação básica. Ademais, a relevância econômica do setor privado de educação básica no país é corroborada pela pesquisa ao revelar que, com relação as despesas das famílias brasileiras, os gastos das mesmas com redes privadas de ensino ficam em quinto lugar, perdendo apenas para as despesas com transporte, habitação, alimentação e gastos pessoais, isto é, as despesas consideradas básicas (FGV; FENEP, 2013).

Entretanto, uma das características do setor privado é que ele é pulverizado, isto é, possui alguns poucos grandes grupos escolares e muitas pequenas escolas. Isto explica o porquê da forte migração de estudantes entre escolas privadas e públicas durante períodos de instabilidade econômica, como foi registrado na passagem de

2016 para 2017. Dessa forma, dependendo do contexto político e financeiro existente, não é possível afirmar o quanto duradoura e determinante pode ser uma retração ou expansão do setor.

O tópico que segue apresenta e explica os atributos e as lógicas institucionais que foram identificados no campo da educação básica no Brasil.

4.2 LÓGICAS INSTITUCIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os atributos que caracterizam as lógicas institucionais nesta pesquisa foram identificados a partir do mapeamento do campo da educação básica, por meio da análise de quem são os indivíduos e quais são os aspectos mais evidenciados e discutidos nas notícias, isto é, que configuram o contexto do campo hoje no Brasil.

Os atributos que formam o campo da educação básica surgiram a partir das regularidades observadas nos dados secundários.

Essas regularidades consistem em padrões de informações que foram percebidos nas notícias e que variavam ou se repetiam dependendo da maneira como o campo da educação básica brasileira era retratado em cada notícia. Isso pode ser explicado quando se olha para as organizações e se percebe que as mesmas tentam alinhar e direcionar constantemente as ações dos indivíduos para específicos fins (TSOUKAS; CHIA, 2002), de forma que acabam criando com esse alinhamento determinados padrões que se manifestam nas ações, atividades e conversas, por meio do processo de construção de sentido, *sensemaking* (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Melhor dizendo, os atributos identificados eram discutidos nas notícias de acordo com as diferentes formas de se pensar e tratar o campo da educação básica, o que permitiu auferir a existência de 3 lógicas institucionais no campo, que neste trabalho foram denominadas de **lógica de valor (LV)**, **lógica de mercado (LM)** e **lógica mercado - educacional (LME)**.

O primeiro atributo identificado como fazendo parte das lógicas institucionais do campo são os **sujeitos da educação**. São os professores, o estudantes e os pais. Eles foram considerados relevantes e partes dos atributos das lógicas porque apareceram como elementos importantes do campo da educação. Além disso, a observação das palavras que se repetiam nas notícias bem como do contexto em que elas apareciam corroboraram para a identificação dos atributos do campo.

Considerando a contagem de palavras contidas nos trechos que foram retirados das 20 notícias e constam nesta seção de análise e discussão dos resultados, as palavras professor ou professores apareceram cerca de 25 vezes; a palavra docente(s) apareceu 7 vezes. As palavras pais ou pai ou mãe apareceram 8 vezes e a palavra família(s) por 5 vezes. A palavra estudante(s) apareceu 4 vezes e a palavra aluno(s) apareceu 24 vezes nas notícias analisadas.

O segundo atributo encontrado foi a **organização**, que neste trabalho se refere às escolas. A escola é o local onde os atributos coexistem no campo e nesta análise foi especificada pela sua identidade, função e direção. A identidade é um elemento que faz parte do atributo porque as notícias se referiam muitas vezes à forma como as escolas se identificam no campo, especialmente com relação as funções que desenvolvem – por isso função é também um elemento que compõe o atributo organização – e a direção, outro elemento presente, pois a forma como a escola é ou deveria ser gerida também caracteriza a identidade da organização no campo. Segundo Thornton e Ocasio (2008), a identidade dos indivíduos e das organizações pode sofrer mudanças quando em ambientes com lógicas institucionais conflitantes e além disso, a identidade organizacional foi um atributo identificado no campo das editoras universitárias, no trabalho dos autores de 1999, porque para a lógica editorial, a identidade das editoras foi considerada como profissional mas, sob uma lógica mercadológica, a identidade das editoras foi reconhecida como de negócio (THORNTON; OCASIO, 1999).

Com relação a repetição das palavras nos trechos das 20 notícias, a palavra escola(s) constou 42 vezes; a palavra negócio(s) constou 4 vezes; a palavra desempenho apareceu 3 vezes; as palavras político ou política(s) apareceram 9 vezes; a palavra gestão constou 8 vezes e a palavra empresa(s) por 2 vezes.

O terceiro atributo identificado no campo foi a **legitimidade**, a qual faz referência ao modo como a escola se consolidou e vem se consolidando no contexto de sua existência dentro do campo. As palavras social/socialmente que apareceram 4 vezes nas notícias, a palavra Estado que apareceu 3 vezes; a palavra público(s) que constou 3 vezes; a palavra pública(s) que apareceu 19 vezes; a palavra privada(s) por 12 vezes; a palavra particular(s) por 4 vezes e a palavra direito(s) que apareceu 4 vezes bem como o contexto em que constavam nas notícias, corroboraram para que legitimidade fosse definida como um atributo do campo.

O quarto e último atributo identificado foi a **estratégia**, no que se refere à

formulação e implementação da mesma nas escolas. A palavra desafio(s) que constou 3 vezes; objetivo(s) que apareceu por 3 vezes; crescimento e matrícula(s) por 3 vezes; a palavra mercado que apareceu 6 vezes; infraestrutura por 3 vezes; demanda por 4 vezes; oferta por 3 vezes; expansão e risco por 2 vezes; gestor por 3 vezes; financeiro(a) por 4 vezes; as palavras custo(s) e impacto(s) por 2 vezes; a palavra setor por 4 vezes e a palavra crise por 3 vezes e em cada contexto que foram empregadas nas notícias, auxiliaram na definição de estratégia como o quarto e último atributo identificado no campo da educação básica.

É esse conjunto de atributos característicos das lógicas, dotado de significados que são compartilhados nas organizações escolares, que habilita e constrange a ação e a influência dos indivíduos no campo da educação básica. Dessa forma, por meio dos atributos, as pessoas constroem sentido nas organizações frente às lógicas existentes no campo.

Tendo isso, a lógica de valor (LV) foi assim denominada neste trabalho quando os atributos identificados nas notícias indicaram a concepção da educação como um valor social, isto é, um direito natural do cidadão que deveria transcender a formação profissional e que deveria ser zelado pelo Estado. Nesse sentido, quando havia uma regularidade na maneira como os atributos – sujeitos da educação, organização, legitimidade e estratégia – eram tratados e discutidos nas notícias dentro dessa concepção de educação, foi percebida a existência da lógica de valor.

Na literatura, o trabalho de Feges; Rinesdotter e Wärvik (2016) denominou de lógica do profissionalismo – tipo ideal nominado por Friedson (2001) - aquela que representava os valores e crenças de professores na Suécia nos anos 90. No trabalho dos autores, a lógica do profissionalismo foi caracterizada por elementos que os professores consideravam fundamentais, como a construção do relacionamento com os alunos, o desenvolvimento da proatividade e a busca pelo fim do tratamento clientelista dado aos alunos e realizado pelos mesmos.

Para Friedson (2001), as lógicas institucionais do profissionalismo fazem referência à organização do trabalho e como ele é desempenhado pelos membros dentro das condições institucionalizadas no campo. O estudo de Samuelsson e Lindblad (2015), assim como o de Feges; Rinesdotter e Wärvik (2016), também abordou a lógica do profissionalismo e a caracterizou com elementos que apontam para a lógica de valor denominada neste trabalho, pois no estudo dos autores destacaram-se a importância do tempo de estudo e a autonomia profissional do

professor, especialmente com relação a participação do mesmo nas decisões tomadas.

Desse modo, conforme uma LV, com relação ao atributo denominado sujeitos da educação, os professores, estudantes e pais receberam considerações específicas, ou seja, foram percebidas regularidades nas referências feitas a eles nas notícias que os caracterizaram como elementos de uma LV. Nesse sentido, sob uma lógica de valor, o professor foi considerado um formador para a vida, o estudante um aprendiz, e os pais coadjuvantes no processo de aprendizagem.

No atributo organização, as regularidades das informações se deram com relação à identidade, função e direção da escola. Quando foi percebida a identidade da escola como de natureza social, sua função voltada na capacitação para a vida e a direção da escola como política, foi evidenciada a LV no campo. Para o atributo legitimidade, a LV foi notada especificamente quando a escola se fazia reconhecer por se consolidar no campo como provedora de acesso universal, ou seja, presando pelo direito da educação para todos. Com relação a estratégia, quando os objetivos, metas e desafios da escola se voltavam para melhoria de infraestrutura e formação do professor, notou-se a existência de uma LV no campo.

A lógica de mercado (LM), por sua vez, parte da concepção da educação como um negócio. No artigo de Kaya; Behram e Ataman (2016) foi denominada de “*business logic*” a lógica institucional que se expandiu no campo da mineração na Turquia a partir da década de 1980. Foi assim batizada por se referir ao crescimento de uma política econômica liberal que causou mudanças no setor a partir da década de 2000, quando passou a coexistir com a lógica que predominava no campo desde o início da república no país, a chamada “*social welfare logic*”, lógica do bem estar social amparada pelo governo turco.

De acordo com a lógica de negócios identificada no trabalho dos autores, o Estado era um impedimento para o mercado da mineração e para o desenvolvimento do país. A expansão da lógica também chamada de comercial frente à lógica do bem estar social que era predominante no campo, foi percebida por meio de alguns fatores que emergiram da análise de documentos das empresas do setor e das entrevistas realizadas com mineradores. O avanço da lógica de negócios no campo foi percebido através da discriminação das características de ambas as lógicas. Essas características foram chamadas pelos autores de alterações regulatórias, o que dizia respeito às práticas e procedimentos que afetavam as decisões das

organizações e confirmavam sua legitimidade no campo; o status legal que se referia aos recursos, a produção e a obtenção de mais lucros; a legitimidade profissional; os objetivos; a missão e os critérios para o sucesso - que tratavam do aumento da produção, a expansão dos lucros, a redução de custos com salários dos empregados em detrimento à segurança, por exemplo - ; o papel dos funcionários com relação aos treinamentos realizados pelos mesmos e desenvolvimento do trabalho e os mecanismos de inspeção, que se referiam às regras de segurança praticadas pela empresa (KAYA; BEHRAM; ATAMAN, 2016).

Os autores perceberam por meio da análise das características de cada uma das lógicas identificadas no campo da mineração que a coexistência e especialmente a substituição da lógica do bem estar social pela lógica de negócios modificou o setor, a partir das mudanças que ocorreram nas práticas, nos valores, nas crenças, nas regras estabelecidas pelo governo, pelas empresas e pelos sindicatos. O artigo ainda salientou a importância de estudos que examinem diferentes casos dentro de um mesmo campo organizacional a fim de que seja estudada a forma como as lógicas institucionais atuam em diferentes organizações, bem como as respostas organizacionais frente às dinâmicas institucionais estabelecidas no campo.

Desse modo, neste trabalho os padrões de informações encontrados nas notícias corroboram com a ideia de que a educação básica é um campo que também pode ser entendido como economicamente promissor como qualquer outro campo organizacional. Para tanto, na LM, as regularidades presentes nas reportagens referiam-se ao professor como um trabalhador, o estudante e os pais como clientes. A organização, dessa forma, foi percebida por meio de um padrão de notícias que abordavam a escola como uma empresa, ou seja, com identidade empresarial, a função voltada para a capacitação para o trabalho e a direção baseada na gestão. Com relação ao atributo legitimidade, em uma LM foi percebido que a escola está sempre buscando se legitimar como substituta do Estado, o que significa dizer que a escola privada pretende se consolidar no campo como alternativa de qualidade para as famílias frente à suposta incapacidade do governo em prover educação para todos. Já sobre a estratégia, na LM as regularidades identificadas nas notícias apresentaram informações que remetiam à metas e desafios vividos pela empresa, como por exemplo análise do setor, evidenciando a realização de mapeamentos estratégicos no campo.

A lógica mercado-educacional (LME), no entanto, trata-se de uma lógica híbrida

que combina atributos das duas anteriores. Foi assim chamada neste trabalho pelo fato dos elementos identificados na mesma caracterizarem tanto a lógica de valor quanto a lógica de mercado. Isso se explica porque nas notícias, ao mesmo tempo em que a educação foi mencionada e discutida como um direito natural do cidadão e que deve ser voltada para a formação pessoal que vai além do preparo para o mercado de trabalho, a educação também foi vista como um campo promissor para as empresas, pois está sujeito também às leis de mercado e suas exigências, como eficiência, concorrência e desempenho, por exemplo.

Thornton, Candance e Kenneth (2005) reconheceram o hibridismo das lógicas quando apontaram que em ambientes de lógicas conflitantes foi possível perceber a existência de elementos que contemplam tanto uma lógica quanto outra, alertando ainda para o trabalho dos gestores em tomar decisões e justificá-las frente a esse contexto. Isso pode ser explicado quando se parte da consideração de que múltiplas lógicas, a partir do compartilhamento de significados que se dá intersubjetivamente (WEICK, 1995), podem criar novas práticas e por isso, variados entendimentos que quando divergentes, podem causar o hibridismo entre as lógicas existentes ou até mesmo novas lógicas (LOUNSBURY, 2008). Tendo isto, o hibridismo dos elementos que constam nas lógicas de valor e mercado produziram a lógica mercado-educacional, pela qual foi constatada a coexistência dessas três lógicas no campo.

Dessa forma, as conformidades que as notícias apresentaram com relação aos atributos da lógica mercado-educacional, evidenciaram que o professor é considerado tanto um formador para a vida quanto um formador para o mercado de trabalho quando em uma LME. Já o estudante é visto como participativo e ativo no processo de aprendizagem mas também formado para o mercado de trabalho e que os pais, particularmente, tiveram seu comportamento vinculado ao nível de satisfação dos seus interesses, tanto quando se tratava do ensino público quanto do ensino privado.

Para o atributo organização, os elementos identidade, função e direção também evidenciaram a existência do hibridismo entre as lógicas, quando notou-se a identidade da escola vinculada à aprendizagem e ao desempenho, sua função de capacitar para a vida e para o mercado de trabalho, e sua direção de cunho político e empresarial. Com relação à legitimidade, na LME notou-se que uma regularidade de informações mostrou a busca da escola em se consolidar tanto pela ação social

quanto pelo desempenho. Para a estratégia, a formação do professor e a gestão do setor foram aspectos que se padronizaram nas notícias e também contribuíram para a caracterização da LME.

Tendo isso, este tópico divide-se a seguir em dois subtópicos que apresentam os atributos das lógicas institucionais identificadas no campo da educação básica no Brasil. O primeiro tópico apresenta e explica o atributo sujeitos da educação para cada uma das três lógicas encontradas no campo, e o segundo tópico, dessa maneira, apresenta e explica os atributos organização, legitimidade e estratégia, também para cada lógica identificada do campo.

4.2.1 Sujeitos da Educação

O atributo que foi denominado neste trabalho de sujeitos da educação faz referência aos professores, pais e estudantes por terem sido identificados como elementos essenciais do campo da educação básica brasileira. Este subtópico explica como eles apareceram nas notícias e corroboraram para explicar a existência das diferentes lógicas no campo.

O trecho abaixo retirado da notícia mostra como o professor deveria ser visto quando é direcionada a ele a função de formador para a vida. A partir do trecho, nota-se como o professor é colocado como peça fundamental e imprescindível na base da educação escolar. A qualidade do ensino e a formação do estudante estão relacionadas com o professor que deve estar em formação constante, pois somente através dele pode haver uma transformação da realidade educacional do país. Percebe-se como o desenvolvimento dos alunos e da escola, a qualidade da educação, as inovações e mudanças de crenças e atitudes são aspectos colocados em torno da existência do professor, que deveria ser sempre auxiliado para desenvolver com plenitude sua função, que mais do que mediadora do conhecimento, deveria ser reconhecida como capaz de transformar o contexto de sua realidade. Essa notícia evidencia a existência da lógica de valor no campo, especialmente por defender o professor como elemento fundamental para a formação da sociedade:

Espera-se que a educação no Brasil resolva, sozinha, os problemas sociais do país. No entanto, é preciso melhorar a formação dos docentes, visto que o desenvolvimento dos professores implica no desenvolvimento dos alunos

da escola (...) O fato é que a qualidade da educação está fortemente aliada à qualidade da formação dos professores (...) O desenvolvimento do professor é uma pré-condição para o desenvolvimento da escola (...) Nenhuma reforma, inovação ou transformação – como queira chamar – perdura sem o docente (...) Para uma mudança efetiva de crença e de atitude, caberia considerar os professores como sujeitos (...) Mudanças profundas só acontecerão quando a formação dos professores deixar de ser um processo de atualização, feita de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem, como um ganho individual e coletivo, e não como uma agressão (BRASIL ESCOLA, 2017, não paginado).

Já na lógica de mercado, o professor é considerado um trabalhador, pois é levado a cumprir sua função de profissional como em outra qualquer, sem estar necessariamente vinculado ao papel social de educador e formador para a vida. Na LM, a ideia existente é a do professor como transmissor do conhecimento para que o estudante receba a melhor formação possível para o mercado de trabalho no qual se deseja inserir. Isso pode ser notado quando se lê:

Seguem padrão similar ao das escolas de negócios da educação superior, buscando reunir estudantes e docentes de diversos países e proporcionar uma formação que permita ao alunos cursar universidades de ponta em qualquer país do mundo, normalmente bilingues (...) O projeto aposta em formação e avaliação constante do trabalho docente. Há previsão de que os professores tenham 10 horas semanais de planejamento conjunto. Formação do professores é uma linha mestra, vimos isso em todos os lugares (...) Com sua importância realçada no discurso de praticamente todos os entrevistados, desde a menor instituição ao maior grupo educacional sustentado por fundos de investimento, a visão do trabalho docente, nesse novo cenário, pode ser peça chave para tanto o bem como para o mal. Isso porque parece evidente, em especial nos projetos destinados às elites, que os professores terão papel central em escolas que estão buscando redesenhar o formato da educação (...) Mas, ao ressaltar essa importância, muitos dos gestores observaram que há escassez de mão de obra e que, portanto, ela precisa ser objeto de formação permanente ou de “treinamento”. É justamente no uso já bastante disseminado dessa ideia de treinamento docente que pode residir a mais temerária mudança de todo esse processo de incorporação de conceitos de gestão empresarial para escolas, indo além de sua saúde financeira para chegar à sala de aula (REVISTA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

O trecho acima evidencia o modo como o professor é visto em uma LM. É um “objeto de formação permanente” que deve ser constantemente treinado para executar com excelência sua função de docente, eficiente na formação intelectual do estudante. É percebido que deve ser avaliado, o que mostra a importância de sua formação constante para acompanhar as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A ideia de inserir conceitos empresariais na gestão escolar ao que o trecho se refere, diz respeito ao docente que precisa estar mais do

que formado, mas treinado, engajado e incorporado nesta LM. O professor precisa se reconhecer e ser reconhecido como um profissional que deve formar para o mercado de trabalho competitivo e exigente na qual o estudante deseja estar inserido.

No trabalho de Samuelsson e Lindblad (2015) foi feita uma comparação entre os ensinos primário e secundário na Suécia e Finlândia. De acordo com os autores, foi percebido que a cultura da lógica mercadológica era mais aceita na Suécia do que na Finlândia e analisando entrevistas realizadas com professores em ambos os países, pôde-se perceber a manifestação dessas lógicas no dia a dia das escolas. Uma professora sueca relatou que sob a lógica de mercado, o professor perdeu grande parte de sua autonomia, especialmente com relação ao que diziam aos pais dos alunos. Devido à concorrência crescente do setor e a facilidade dos pais de realocarem seus filhos em outras escolas, os professores passaram a mediar o que poderiam ou não dizer para os pais (SAMUELSSON; LINDBLAD, 2015).

Por sua vez, quando o professor é visto como aquele que deve ser comprometido tanto com o processo de aprendizagem no que diz respeito à formação social e intelectual para a vida quanto para a preparação do estudante para o mercado de trabalho, é possível perceber a existência da lógica mercado-educacional no campo. Esta lógica se caracteriza por possuir os atributos da lógica de valor e da lógica de mercado. Em uma LME, o professor é visto tanto como formador para a vida quanto para o mercado de trabalho:

O problema do Brasil, dizem especialistas, envolve várias dimensões e que atingem todo tipo de escola. Passa por falta de apoio às escolas e deficiências na formação de professores (...) Ambos os pesquisadores ressaltam o impacto da qualidade de professores. 'Todos os estudos mostram a importância do professor. E a dificuldade aqui do ponto de vista da gestão da sala de aula é que a formação ainda é muito teórica' (...) O custo de o país ir mal em matemática se tornará, segundo estudos, cada vez mais alto. Sobretudo porque praticamente todo o desenvolvimento tecnológico tem forte ligação com a área. Entre 1980 e 2012, ocupações que exigiam, ao mesmo tempo, elevadas habilidades matemáticas e características como a capacidade de trabalhar em grupo aumentaram 7,2 pontos percentuais em relação ao total de força de trabalho nos Estados Unidos (...) (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, não paginado).

Analisando esta reportagem é possível identificar a existência da LME no campo quando se fala na falta de apoio que as escolas recebem em especial na formação do professor. Novamente a necessidade e importância da qualificação do mesmo se sobressai, o que evidencia a educação como um valor, e portando, uma LV. No

entanto, há uma crítica sobre a formação do estudante que é muito voltada à teoria. De acordo com a notícia, isso impacta principalmente as disciplinas exatas, a compressão da realidade e aplicação prática dos conhecimentos, o que é considerado pelo texto como prejudicial para o desenvolvimento tecnológico do país. Esta informação ainda se reforça quando a notícia exemplifica o caso do aumento das vagas de emprego que exigiam habilidades matemáticas e de trabalhos em grupo nos Estados Unidos. Nesse sentido, a LM se faz presente, pois a formação do professor tem que ser de qualidade e se voltar para além da teoria, buscando alcançar as demandas práticas da sociedade, especialmente no que se refere ao que o mercado de trabalho necessita.

No artigo de Feges; Runesdotter e Wärvik (2016), a resistência de professores diante da expansão da lógica de mercantilização foi um dos principais resultados do estudo realizado. O crescimento da comercialização do setor da educação para adultos na Suécia bem como a concorrência que emergiu no campo, transformaram as condições de trabalho e atividades de diretores, professores e estudantes, de acordo com os autores.

Diante da lógica de mercado, os professores se esforçavam para manter autonomia na docência, o que caracterizou fortemente a defesa pela lógica do profissionalismo. Com a expansão da lógica mercadológica, os professores eram orientados a seguir um esquema padronizado de aulas, a fim de que a escola pudesse se legitimar no mercado por meio da padronização do ensino. De acordo com os autores, o esquema de aulas era mais do que uma forma de gerir o ensino, e sim uma maneira da escola ser reconhecida com a expansão de normas sociais, valores e preferências características da lógica de mercado (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016).

Além disso, os professores se distanciaram dos alunos, porque realizavam mais atividades administrativas ao passo que as aulas se tornavam cada vez mais realizadas por meio da interação tecnológica. No entanto, os professores foram combatentes diante da expansão da lógica de mercado no campo. Defendiam que o bom ensino é aquele que faz o professor presente no processo de aprendizagem do aluno. Acreditavam no ensino individualizado, mas não o padronizado, e sim aquele que o professor tem domínio sobre seu trabalho e estabelece as relações com os alunos a fim de ajuda-los em seus estudos. Outrossim, os professores não aderiram ao tratamento clientelista tanto dado aos alunos como recebido por eles (FEGES;

RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016).

A resistência dos professores no caso estudado pelos autores evidencia a lógica profissional no campo da educação sueca. É possível dizer que essa lógica está muito relacionada com a lógica de valor identificada no campo da educação básica brasileira. Isso porque a concepção do professor sueco preocupado com o processo de ensino e aprendizagem, que zela pela sua autonomia profissional e coloca o bem estar do aluno em primeiro lugar, remete a concepção do professor brasileiro que deve ser o formador para a vida, peça fundamental na educação, preocupado com o conhecimento como um valor que é base para a sociedade.

Os diretores suecos, no entanto, viviam em constante tensão entre as expectativas dos empresários e dos professores, se comportando como mediadores das lógicas no campo. A partir do momento em que os diretores das escolas deixaram de ser escolhidos entre os professores mais experientes e passaram a ser procurados como gerentes de finanças, de recursos humanos ou economistas, se intensificou a busca por líderes empresariais no campo e portanto, se acentuou a expansão da lógica de mercado sobre a lógica do profissionalismo. As escolas buscavam diretores com experiência empreendedora, facilidade com finanças e funcionários - o trabalho do diretor deveria ser executado como em uma empresa privada -. Uma das medidas que caracterizaram a lógica mercadológica em expansão no campo era a redução de custos, especialmente no que se referia aos salários dos professores, horários de trabalho e menor influência dos mesmos nos conselhos. Neste ponto, os diretores se encontravam em situação de tensão tanto com relação ao conselho – representante da lógica de mercado – quanto frente aos professores – representantes da lógica profissional -. Em resumo, diante da lógica de mercado que se sobressaiu à lógica profissional antes predominante, os diretores das escolas suecas passaram a atuar como líderes empresariais preocupados com a redução de custos, com contratos de trabalho flexíveis, cuidando pela demanda dos cursos e pela confiança do conselho (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016).

Nesse sentido, a forma como os diretores passaram a ser escolhidos nas escolas suecas bem como a mudança das responsabilidades dos mesmos na realização da gestão sob a lógica mercadológica, pode ser comparada com a lógica de mercado identificada no campo da educação básica brasileira como mostram as reportagens da Revista Educação (p.65) e Folha de São Paulo (p.66) apresentadas acima, tanto pela preocupação com a profissionalização da gestão escolar quanto

pela formação do professor que deve ser constante para formar cada vez mais profissionais capacitados para o mercado de trabalho.

Já os estudantes se comportavam de acordo com a prática educacional que atendia aos seus interesses, ou seja, aquela que seguia à lógica de mercado. De acordo com Feges; Runesdotter e Wärvik (2016), foi percebido que os alunos deveriam ser participativos nas escolhas das disciplinas que cursariam mas ao mesmo tempo tinham liberdade para se inscrever e sair do curso durante o semestre letivo. Isso exemplificou para os autores a ideia de que dentro desta lógica, era preciso ter um fluxo contínuo de alunos pela escola, independente da permanência efetiva dos mesmos.

Os alunos eram vistos na lógica de mercado como um grupo de indivíduos que se reuniam em busca de seus interesses individuais a fim de ingressar no mercado de trabalho. Dessa forma, não era importante que houvesse socialização entre eles, pois a forma de aprendizado se dava de maneira unidirecional, isto é, os alunos não participavam ativamente da aula, mas apenas ouviam passivamente os professores. Com a lógica de mercado identificada no campo da educação para adultos da Suécia, o objetivo era atender aos interesses profissionais de cada aluno, em que os próprios estudantes se consideravam clientes de um mercado que garantia seus interesses (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016).

Nas notícias pesquisadas nesta dissertação, o estudante esteve presente nas três lógicas identificadas no campo. Quando se tratava de uma LV, pode-se dizer que o estudante foi visto como um aprendiz, pois seu comprometimento deveria ser com o estudo, com a aprendizagem de uma maneira geral, podendo estar tanto vinculado ao desempenho do professor – visão passiva do estudante – quanto atento ao processo de aprendizagem, participando mais efetivamente do mesmo – visão ativa do estudante. Um exemplo de como o estudante é visto em uma LV pode ser percebido no seguinte trecho:

Nos resultados do Pisa de 2015, chama atenção o fato de que o Brasil vai mal em várias competências na área de Ciências, por exemplo, em como pensar cientificamente e utilizar a teoria na solução de problemas práticos. Isso demonstra que falta algo importante no nosso processo de ensino e que, talvez, tenhamos batido no teto de vidro no processo de melhoria. Nós não ensinamos a pensar (...) Não tenho nada contra passar a visão do professor para o aluno, mas ensinar raciocínio crítico é ensinar a formular seus próprios juízos sobre os fatos, a raciocinar matematicamente, historicamente e cientificamente; é pesquisar evidências (...) Talvez, seria o caso de tornar as aulas mais dialógicas, em que o professor engaje os

alunos num processo de reflexão a partir do que está sendo ensinado, fortalecer o trabalho colaborativo entre os docentes e definir claramente que tipo de cidadão e profissional se quer formar na cidade (...) Precisamos incluir nos currículos as competências sócio emocionais ou habilidades para a vida, tais como empatia, garra, resiliência, autocontrole, abertura para novas experiências, e abordá-las nas escolas, de forma integrada às competências cognitivas (CARTA CAPITAL, 2017, não paginado).

Na reportagem, é possível perceber que se faz referência ao estudante como o centro do processo de aprendizagem e que há uma falha na educação básica brasileira - o estudante não é ensinado a pensar -. A ideia que se mostra é a do estudante que deve ser mais do que um ouvinte, ou seja, mais participativo no processo, compreendendo os porquês do conhecimento adquirido, questionando sua realidade e a sociedade de uma maneira geral, o que evidencia uma lógica de valor. É possível notar como o estudante visto nesta lógica de valor se contrapõe ao estudante da lógica mercadológica sueca (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016). Além disso, o trecho mostra a preocupação com a condição emocional do estudante, por meio de explicações que justificam a necessidade de se desenvolver aspectos ligados a sua formação para a vida, como resiliência e autocontrole, reforçando mais uma vez a existência da lógica de valor no campo.

Entretanto, também há evidência da preocupação com a preparação intelectual para o mercado de trabalho, isso quando a notícia fala sobre a importância de compreender e solucionar problemas práticos, o que diz respeito ao mercado de trabalho e portanto corrobora com a lógica de mercado. É nesse trecho que pode-se perceber a existência da lógica mercado-educacional. Há tanto a preocupação em preparar o estudante para o mercado de trabalho – prepará-lo pra resolver problemas práticos - quanto formá-lo para a vida – ensiná-lo a pensar, a ser mais participativo, mais estável emocionalmente -, o que caracteriza a hibridez entre as lógicas de valor e de mercado:

E como formar para o mercado de trabalho? Em primeiro lugar, precisamos pensar em formar para o empreendedorismo. Isso demanda que os alunos enfrentem novas experiências e não tenham medo de errar. O erro é uma grande oportunidade para se aprender. Se você quer, por outro lado, formar para a empregabilidade, é importante definir claramente de que mercado estamos falando (...) (CARTA CAPITAL, 2017, não paginado).

Quando se fala na possibilidade de errar, no sentido de ser importante que o estudante seja capaz de empreender e se lançar em novas experiências, é percebida

a ideia de uma LV. No entanto, há também a preocupação com a empregabilidade, o que fala sobre a importância do estudante ter condições de se inserir e estar preparado para o trabalho, evidenciando uma LM no campo, similar com a lógica mercadológica sueca, que também buscava a profissionalização dos seus estudantes (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016). Dessa forma, pela coexistência das lógicas de valor e mercado no campo, é possível perceber a existência da LME.

Já sob a lógica de mercado, o estudante e os pais são vistos como clientes, pois muitas vezes, mesmo que de maneira não dita, são o meio de arrecadação para as escolas, pelo qual se tem fonte de lucro. Deixar esse fato mais subentendido está muito relacionado com a ideia de que, quando se fala em educação, especialmente na perspectiva dos educadores, é impróprio tratar o campo da educação como um setor que é capaz de gerar recursos, lucro. No entanto, é possível perceber a existência da LM e a consideração que é feita sobre os estudantes e pais na mesma:

Nós, que trabalhamos com escolas particulares, temos o desafio de procurar medir, constantemente, o impacto dessa crise sobre o setor (...) Nossa experiência continua com o atendimento a escolas particulares mostra que, de fato, houve um refreamento no desempenho da demanda pelo setor (...) Como de hábito no segmento, houve uma forte “dança das cadeiras”, com escolas ganhando e escolas perdendo alunos (...) Esta análise estatística que considera todo o ensino privado do estado confirmou a experiência contínua da Corus e suas pesquisas com seus clientes: não houve perda de alunos nas escolas particulares por conta da crise econômica (CORUS CONSULTORES, 2016, não paginado).

A análise do trecho acima mostra a ideia do estudante e dos pais como clientes. O site da consultora de organizações escolares escreve sobre a questão da possível retração do setor privado frente à crise econômica vivida no Brasil em 2016. Percebe-se que os pais e estudantes em nenhum momento são nominados diretamente como clientes, mas fica evidente que o setor é um mercado como os outros, formado por empresas que precisam se sustentar, no caso, por meio de seus clientes, pais e alunos. Os termos econômicos utilizados - impacto, desempenho, demanda, análise e estatística - evidenciam o tratamento mercadológico que é dado ao setor e aos envolvidos.

Além disso, quando se fala em “dança das cadeiras” como hábito do segmento de educação básica privada, se faz referência justamente às decisões dos pais de migrarem seus filhos entre as escolas privadas e públicas quando em contextos de instabilidade financeira. Dessa maneira, é possível identificar a existência da lógica

de mercado e o tratamento clientelista dado ao estudante, o qual se assemelha ao observado no trabalho sobre as escolas suecas (FEGES; RUNESDOTTER; WÄRVIK, 2016).

Com relação aos pais, quando se identifica uma lógica de valor no campo, eles são considerados coadjuvantes no processo educativo. Isso porque pouco aparecem no contexto das escolas e quando sim, muitas vezes apenas reproduzem o que é dito nas mesmas, o que, de acordo com as notícias, normalmente é percebido quando se trata de famílias de baixa renda. No entanto, quando as famílias possuem melhor condição financeira e optam pelo setor privado, são clientes no processo, caracterizando uma LM. Quando as famílias interferem no processo de aprendizagem dos filhos, esse fato mostra algum nível de insatisfação com relação a gestão da escola, especialmente quando se trata de assuntos políticos e religiosos, o que indica uma LME no campo. O trecho de notícia abaixo mostra como os pais são caracterizados em uma LV:

As escolas no Brasil não oferecem aos alunos de baixa renda oportunidades de ascensão social. Ao contrário, elas reforçam as diferenças educacionais herdadas do ambiente familiar (...) O Brasil é um dos países onde o ambiente familiar mais influencia o resultado educacional. Não só temos pouca escolaridade, mas a escolaridade que temos é completamente dependente do ambiente familiar (...) Se a escola faz o contrário e destrói a autoconfiança do aluno, ela matou o aluno pobre. Porque se ela afeta a autoconfiança do aluno rico, a mãe e o pai chegam lá e a reconstróem (...) Agora, se o professor destrói a autoconfiança do aluno pobre, a mão vai e destrói junto. Ela acredita que, se a escola disse que o aluno é burro, é porque ele é burro mesmo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, não paginado).

Este trecho da notícia mostra como a família brasileira aparenta ser apenas reprodutora do que vem da escola quando desprovida de melhores condições financeiras e sociais. A notícia diz que o estudante é o aprendiz e o reprodutor do que a escola o apresenta e que quando isso chega aos pais, estes fazem o mesmo. A família é vista como coadjuvante no contexto escolar.

Entretanto, na lógica de mercado os pais são considerados clientes e na lógica mercado-educacional suas ações vão variar dependendo do nível de satisfação para com a escola. Isso ocorre porque quando estão satisfeitos, é percebido que pouco se envolvem com as questões escolares dos filhos, e por isso, são vistos como coadjuvantes no processo. Porém, quando insatisfeitos, pode-se perceber que assumem a condição de clientes:

A psicanalista (...), que tem dois filhos na unidade - no 1 e 3 anos do ensino médio -, criticou a postura da escola que, segundo ela, “tem cunho escancaradamente político”. “Estão impondo um posicionamento ideológico e arrastando todo o corpo discente junto. Jovens que estão em formação não deveriam estar sujeitos a esse tipo de situação”, disse (...). O veterinário (...), pai de três meninos que estudam na escola, disse não ter gostado da postura adotada. “Não é um debate que cabe dentro da sala de aula, porque deixa claro o posicionamento político da direção. Para mim, era melhor que eles tivessem aderido à paralisação ou que dessem aulas normalmente. São os pais que devem falar sobre isso com os filhos” (...). A decisão da escola gerou conflitos entre os pais em grupos de Whatsapp. “Alguns pais, assim como eu, acham que a escola está defendendo uma ideologia, um linha de pensamento político. Outros acham que não há nenhum problema (GAZETA DO POVO, 2017, não paginado).

As falas dos pais descritas acima se referem ao contexto da paralisação ocorrida no dia 28 de abril de 2017 devido à greve geral contra as reformas trabalhista e da Previdência propostas na época pelo governo. O trecho mostra claramente como os pais lidam com situações que envolvem seus valores e crenças, especialmente no que diz respeito ao aspecto político. Quando agem assim, trazem tanto a questão do valor, específico da LV, ao defenderem seus pontos de vista mesmo que se contrapondo à escola, mas trazem também a questão clientelista, típica da LM, exigindo que as aulas continuem porque essa é a função da escola, e a mesma não deve se envolver em nada que atrapalhe suas atividades e que interfira no que os pais pensam e esperam ser correto, com relação aos seus valores, crenças e demais posicionamentos.

Dessa forma, a notícia faz notar a existência de uma LME, que carrega atributos tanto da LV - valores e crenças dos pais sobre a função da escola - quanto da LM - pais clientes que zelam por seus interesses -, o que leva a evidência de que a ação dos pais está relacionada ao nível de satisfação com os serviços prestados pela escola.

Dessa maneira, o subtópico abaixo apresenta e explica os atributos organização, legitimidade e estratégia que também compõem as lógicas institucionais identificadas no campo.

4.2.2 Organização, Legitimidade e Estratégia

A organização, que neste trabalho se refere às organizações escolares, é considerada um atributo do campo da educação básica porque assim como os sujeitos da educação – professores, estudantes e pais – também está presente no

que se fala sobre educação básica no Brasil atualmente. O atributo foi dividido em identidade, função e direção porque esses foram os elementos que dizem respeito às escolas e que se destacaram nas notícias e evidenciaram a existência das lógicas.

Tendo isto, com relação à lógica de valor, a mesma pôde ser percebida no campo quando as notícias atribuíam às escolas uma identidade de natureza social. Isso é evidenciado quando entende-se que a escola é voltada para a formação que vai além da intelectual, isto é, que transcende a formação profissional do estudante, por ser considerada um direito natural do cidadão. Na LV, a função da escola se volta para a capacitação do estudante para a vida, a formação do cidadão para a sociedade, extrapolando a ideia de profissionalização. Quanto a direção, esta revela um caráter político, porque busca estar sempre atrelada aos interesses políticos prevaletentes em determinado momento. O trecho abaixo explica:

Falar como me sinto privilegiada pelo fato de a Escola da Vila ter-me feito acreditar na escola como uma instituição fundamental para a preparação dos alunos para a vida em sociedade? Para uma vida mais cooperativa e menos competitiva, mais aberta a novas ideias e menos cheia de certezas, mais sensível ao diferente e menos individualista! (JORNALISTAS LIVRES, 2017, não paginado).

O trecho da notícia acima fala sobre uma escola que é identificada pela atividade social que possui, a função voltada para a formação e capacitação do cidadão e que deve ter uma direção atenta aos aspectos políticos que corroboram com a ideia da educação como um direito natural. A reportagem que segue, assim como a anterior, faz referência a uma audiência pública ocorrida no Estado de São Paulo no mês de maio de 2017 e que discutiu a venda de uma escola, sob um contexto que retratava o avanço do capital financeiro sobre a educação pública:

Nós brasileiros estamos vivendo tempos sombrios que ameaçam o futuro do país, a Educação como direito universal está deixando de ser um valor e um fator fundamental para construir um projeto de nação, o Estado está abrindo mão de sua responsabilidade social e está permitindo que a Educação seja tratada como uma commodity, o negócio da vez (...) Que no médio prazo tende a destruir a escola pública e as chances dos filhos das classes mais desfavorecidas de acessarem conhecimentos básicos e chegarem à universidade (JORNALISTAS LIVRES, 2017, não paginado).

Corroborando com a ideia existente no trecho anterior, o conteúdo da notícia acima considera algo repugnante a educação se distanciar dos cuidados do Estado e se expandir como negócio - “tempos sombrios” -. O posicionamento contido na

notícia de que a expansão da lógica mercadológica sobre o campo educacional fere a legitimidade do Estado como provedor de acesso universal, especialmente quando se fala do acesso às universidades pelos estudantes economicamente desfavorecidos, evidencia a existência da LV e a opinião de que a mesma deve ser dominante no campo.

A defesa do Estado ou da organização escolar privada pela legitimidade que possuem pode ser relacionada com a necessidade de zelar pela manutenção da lógica institucional que para eles deveria ser predominante no campo, isto é, que é condizente com seus valores e práticas.

Na literatura, o artigo de Mampaey e Huisman (2015) mostrou que os membros de uma universidade belga replicavam fortemente as críticas de parceiros estratégicos sobre sua lógica dominante, a lógica acadêmica liberal. Isso porque os autores perceberam que os parceiros faziam críticas aos valores organizacionais pertencentes à lógica, em notícias que mal diziam sobre pesquisas realizadas com animais, estudos realizados com estrangeiros, projetos de pesquisas com outros países, o estilo de gestão do reitor e dos gestores acadêmicos, entre outras ações que colocavam à prova a credibilidade da universidade e desafiavam a cultura baseada na lógica prevalecente. Isso significa dizer que as ações dos parceiros criava um contexto de questionamento sobre a legitimidade da universidade no campo.

Dessa maneira, os autores constataram que a universidade respondia às críticas por meio da elaboração de diálogos construtivos, buscando não evidenciar os conflitos e zelar pela consistência do campo. No entanto, quando as críticas feitas não diziam respeito aos elementos que caracterizam a lógica dominante, a universidade não se motivava a dialogar com as partes interessadas, já que não sentia sua legitimidade ameaçada (MAMPAEY; HUISMAN, 2015).

Outra evidência da lógica de valor no campo pode ser percebida no trecho:

A educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu (...) Com a educação, o homem pode se instrumentalizar culturalmente, capacitando-se para transformações tanto materiais, quanto espirituais. A educação é o cerne do desenvolvimento social (...) Ela oferece uma base de conhecimento para todas as pessoas (...) Tem-se como papel fundamental da área educacional, o de fornecer o conhecimento, para que as pessoas possam ter possibilidades e autonomia

de participar efetivamente das políticas, continuando assim, a lutar por igualdade de direitos (...) O ensino tem se mostrado insuficiente, no que se refere à quantidade de vagas para o atendimento dos alunos, tendo como desafio a melhoria de sua qualidade. E esta qualidade é perpassada por várias questões, tais como baixos salários dos professores, escola públicas sucateadas, ensino formalista e autoritário, o que gera, conseqüentemente, desestímulo por parte dos professores e alunos (BRASIL ESCOLA, 2017, não paginado).

O trecho acima mais do que evidencia a LV no campo da educação básica brasileira. É nítida a defesa pela identidade social da escola, que deve estar preocupada em capacitar para a vida, dado que a educação é vista como um direito natural e histórico do cidadão e meio pelo qual o mesmo pode evoluir nas dimensões cultural, espiritual, e material. Além disso, o acesso à educação é tido como a forma de assegurar capacitação para a vida e conhecimento dos direitos políticos, dos quais o cidadão necessita, especialmente quando se admite o ensino público como defasado em qualidade, acessibilidade, salários dos professores e infraestrutura.

O excerto a seguir também aponta para o problema da universalidade na educação pública:

Apesar de o Brasil ter leis que garantem o direito à educação infantil – e da pré-escola ser obrigatória no país –, um dos maiores desafios para a melhoria da qualidade dessa etapa de ensino é ampliar o acesso, que ainda apresenta defasagem. O arcabouço está menos no arcabouço legal, e mais na luta para fazer valer esses direitos (...) Deve investir em oito pilares fundamentais: pedagogia de qualidade; currículo (com orientações e avaliações contínuas); regulamentação e inspeção dos programas voltados à etapa; desenvolvimento profissional dos educadores; mecanismos de financiamento; governança; envolvimento da família e da comunidade; e ligação dos cenários escolares e de saúde comunitária (REVISTA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

Corroborando com a notícia publicada pelo Brasil Escola, o trecho acima traz o problema da universalidade como um dos empecilhos para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. É feito um apelo à luta pela defesa da educação como um valor, ao falar sobre a necessidade de investimentos que sustentem a organização escolar - formação do professor e reestruturação do setor de uma maneira geral -.

Quando se evidencia nas notícias o posicionamento de que a escola deve estar preocupada em prover acesso universal e buscar melhoria de infraestrutura e formação do professor, evidencia-se a LV no campo por meio dos atributos legitimidade e estratégia. Melhor dizendo, quando as notícias publicam que a escola deve prover acesso universal – neste trabalho é um elemento que legitima a escola -

e que seu foco estratégico deve estar na melhoria de infraestrutura e formação do professor, é possível identificar a LV no campo da educação básica brasileira. Acesso universal, infraestrutura, formação do professor na LV no referencial.

Nesse sentido, com relação a formação do professor, pode-se fazer uma comparação entre a lógica de valor e a lógica do profissionalismo identificada na Finlândia no trabalho de Samuelsson e Lindblad (2015). Quando os dados das escolas suecas e finlandesas foram comparados, percebeu-se que a proporção de professores finlandeses que tinham efetivamente formação docente era maior do que a proporção de professores suecos com a devida formação. Além disso, sob uma lógica predominantemente do profissionalismo, os professores finlandeses afirmaram se sentir mais influentes no seu próprio trabalho, porque participavam mais constantemente das decisões tomadas nas escolas, mesmo quando a decisão final não os cabia. Isso quer dizer que, tanto na lógica de valor quanto na lógica do profissionalismo, o professor é visto como peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Porém, alguns professores entrevistados não se sentiam tão bem representados, fato que levou os autores a concluir que a atitude dos professores estava muito relacionada com a presença das lógicas - quanto maior a influência da lógica do profissionalismo – mais satisfeitos os professores se sentiam – quanto mais distante dela – menos satisfeitos os professores ficavam. De uma maneira geral, o artigo dos autores trouxe como resultado que a cultura de ensino voltada para a lógica do profissionalismo obteve melhores resultados com relação à satisfação dos professores e desempenho dos alunos (SAMUELSSON; LINDBLAD, 2015).

No excerto abaixo é reforçado o posicionamento de que a escola pública se sustentará, especialmente diante da rede privada, se conseguir prover espaço para todos que busquem estudar e sua estratégia se voltar para a infraestrutura e formação do professor, elementos fundamentais da LV:

A partir da política de cotas adotada pelas universidades federais, que estipula que metade das vagas de cada curso seja destinada a alunos oriundos de escolas públicas, as escolas privadas passaram a intensificar a preparação de seus alunos para o Enem, o que acabou por acentuar a divisão entre o ensino público e o privado, a qual, por sua vez, reflete o abismo socioeconômico do próprio país (...) Nós não resolvemos esses problemas sociais com medidas pedagógicas, como é o caso do Enem (...) É preciso mudar as condições em que as escolas trabalham, assim como as condições em que os professores são formados (...) Investindo na formação dos professores – ainda o elemento mais importante do processo pedagógico – e na melhoria da infraestrutura das escolas (JORNAL DA USP,

2016, não paginado).

Nesse sentido, o trecho abaixo também aponta para uma LV quando é dito que os objetivos da escola devem estar voltados para a melhoria da infraestrutura e da formação do professor:

O Brasil não tem uma política voltada para a redução de desigualdades na educação (...) A gente conseguiu avançar porque teve política única de inclusão no sistema. Mas parou por aí. Não temos políticas para priorizar a parcela mais pobre da população (...) Para combater a desigualdade (...) seria necessário inverter a lógica atual e oferecer aos mais pobres uma educação de melhor qualidade, com melhor infraestrutura e melhor formação de professores (AGÊNCIA BRASIL, 2017, não paginado).

Também é reforçada a ideia de que é preciso que a escola tenha um direcionamento político que apoie seus interesses, como melhorias no campo e redução das desigualdades diante da rede privada, enfatizando que a escola deve se legitimar como provedora de educação voltada ao acesso universal, mas, para isso, precisa melhorar suas condições. Nesse sentido, a necessidade da escola ter conhecimento de seus objetivos e direcioná-los de acordo com determinados propósitos políticos que atendam aos seus interesses, está relacionada com, conforme SIMON (1967), à limitação que os indivíduos possuem em estar atentos a todos os aspectos que os envolvem, especialmente quando esses aspectos interferem nas decisões que impactam o campo organizacional.

É por isso, então, que as lógicas institucionais podem ser importantes para direcionar os gestores em suas ações nas organizações, já que todo contexto pode ser influenciado pelas lógicas (THORNTON; OCASIO, 2008), ao mesmo tempo que os indivíduos também conseguem agir sobre elas:

Eles fazem convênios com as secretarias municipais e estaduais e, assim, atuam nas escolas públicas, não só no modelo de gestão como em toda a atribuição pedagógica, material didático, formação de professores. Ou seja, é, na verdade, uma gestão privada da educação pública (...) Eles têm uma pesquisa de mercado e vieram para dominar o mercado brasileiro. A tendência é, se continuar essa situação que vivemos atualmente no Brasil, de fortalecimento desse tipo de atuação da privatização, principalmente da educação pública, conclui a orientadora da pesquisa (CPERS, 2017, não paginado).

O trecho acima se refere a uma reportagem cujo o título é “Privatização dos ensinos básico e superior avança e preocupa educadores do país”, publicada no site

da Cpers, sindicato filiado à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), em junho de 2017. A notícia faz referência a um trabalho orientado pela secretária geral da Contee (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino) que foi apresentado no Seminário “Privatização e Mercantilização no Brasil” no mesmo mês.

O texto critica a tendência mercadológica sobre o campo da educação, especialmente quando se refere ao processo de mercantilização que o mesmo vem sofrendo no país. Isso é percebido quando a notícia faz transparecer o repúdio sobre a atuação de um grupo empresarial escolar em constante expansão pelo Brasil. Dessa forma, a notícia ressalta a defesa da educação como um valor e que não deve ser influenciada por uma lógica de mercado, ao ser negociada e passível de privatização pelos grandes grupos.

Reportagem similar foi publicada no mesmo mês pelo site Correio Braziliense, em que também foi tratada a temática sobre a privatização da educação básica brasileira e a crítica sobre a expansão da lógica mercadológica no campo:

Os trabalhos pretendem detectar os caminhos da terceirização da educação básica pública brasileira (...) Vive-se um momento de grande ofensiva dos empresários nacionais e internacionais sobre os recursos públicos da educação básica. Assim, presenciamos a tentativa das empresas ocuparem o lugar dos entes na oferta da política pública de educação. Nosso objetivo é dotar as entidades filiadas à CNTE de um arcabouço significativo de informações para reforçar a luta, a resistência e a defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada (...) O objetivo central dessa pesquisa, explica a entidade, frente ao crescente processo de mercantilização a que a educação está submetida, transformando-a em mercadoria e negócio a gerar lucros, visa investigar e mapear os elementos que levam a esse descaminho (...) Isso porque foram detectados os movimentos privatistas que permeiam as ações políticas e governamentais daqueles atores que, por determinação constitucional, têm como atribuição a gestão da educação pública brasileira, aponta a nota da CNTE (CORREIO BRAZILIENSE, 2017, não paginado).

No trecho acima, o processo de privatização das escolas que foi discutido na notícia da CPERS é chamado de terceirização da educação básica pública brasileira. Além de manifestar o repúdio sobre o avanço da existência de uma lógica mercadológica sobre o campo da educação, a notícia manifesta um posicionamento de luta contra a lógica de mercado, pedindo resistência para que a educação de qualidade seja defendida como direito do cidadão. Pode-se depreender assim, a manifestação da LV no campo, especialmente no que diz respeito ao teor político que o assunto assume nas escolas. Por isso que, conforme Thornton (2004), é preciso

compreender as informações normativas, econômicas, políticas e estruturais de cada contexto, para que seja possível dar sentido às ações dos indivíduos e organizações frente aos aspectos históricos e culturais de uma lógica, bem como ao que a ela está relacionado.

Com relação ao acesso à educação que em uma LV deve ser universal, o trecho que segue representa a questão da acessibilidade no caso do Brasil:

Enquanto 52,3% das crianças de 0a 3 anos pertencentes aos 25% de famílias mais ricas da população estão matriculadas na creche no Brasil, apenas 21,9% das que pertencem aos quartil mais pobre já frequentam a Educação Infantil nessa idade. Ao passo que somente 65,9% dos jovens de 16 anos concluíram o Ensino Fundamental na região Nordeste, esse indicador é de 83,5% para o Sudeste. Já no Ensino Médio, a taxa de atendimento entre os jovens brancos é 71%, mas entre os pretos e pardos é bem menor: 56,8% e 57,8%, respectivamente. Esses são alguns dos dados que retratam as enormes e diversas desigualdades educacionais que ainda persistem em nosso país, desde os primeiros anos de vida de uma criança (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

O trecho da notícia traz a questão da desigualdade educacional, principalmente quando se fala do acesso a mesma, tanto com relação às questões geográficas quanto às questões socioeconômicas do país. Nota-se a ideia de que é imprescindível que a educação seja para todos os cidadãos, não importando onde residem e que posição financeira ocupem. Dessa maneira, evidencia-se mais uma vez a LV no campo.

Entretanto, quando se está sob uma lógica de mercado, a identidade da escola é a de uma empresa, pois seus objetivos se direcionam para as questões empresariais, como geração de lucro, participação de mercado, crescimento, entre outros. A função da escola se especializa na capacitação do estudante para o mercado de trabalho, sob as bases de uma direção que deve buscar sempre fazer a melhor gestão. Desse modo, em uma LM, as organizações escolares pretendem se legitimar no campo como substitutas do Estado, como alternativas para prover educação de qualidade, em que o foco estratégico é empresarial, voltado para a análise do setor:

Dados divulgados nesta quinta-feira mostram que as escolas privadas de educação básica registraram período de forte crescimento ao longo da última década. As matrículas na rede privada nos anos iniciais do ensino fundamental (1 ao 5 ano) cresceram 34,9% em oito anos até 2016, de acordo com os dados do Censo Escolar 2016, apresentado pelo Inep (...) Nos anos finais (do 6 ano ao 9 ano) do segmento, a alta nas matrículas do mesmo período foi de 15,3% (...) Os números mostram forte transferência de alunos da rede pública para a privada que, apesar da possibilidade de ser

revertido em épocas de recessão, tende a voltar com a recuperação da economia. A gente sabe que a educação privada é um objeto de desejo das famílias, que acreditam que a escola privada é bem melhor que a pública, afirma a especialista (VALOR ECONÔMICO, 2017, não paginado).

A reportagem mostra a ideia que se tem sobre a educação básica privada ser de maior qualidade do que a educação básica pública brasileira, e portanto, a visão de que a escola particular substitui a função que deveria ser do governo. Sustentando a ideia do campo educacional como um mercado, o trecho da notícia traz dados econômicos que mostram o crescimento do setor, mostrando que, apesar de o mesmo se tornar vulnerável em épocas de recessão, a qualidade que a rede privada oferece não permite que a retração seja efetiva.

O trecho abaixo também mostra como o campo da educação é visto na LM, no sentido de que a escola privada é uma empresa que, assim como as outras, precisa estar constantemente sendo gestada. Devido ao ambiente de instabilidade econômica, as famílias tiveram que se adequar ao novo contexto econômico e migraram seus filhos para a escola pública. Quando a notícia aborda a reavaliação dos salários dos professores como medida para retenção de custos e reequilíbrio das contas, pode-se entender que a importância do professor é avaliada no processo – professor é trabalhador - o que fere a concepção do professor como imprescindível no processo educacional, atributo da lógica de valor:

O setor já calculava uma retração de 3% no número de matrículas em 2017, que foi confirmada pelos números divulgados pela Sedu. Como consequência, as particulares terão que readequar os custos às suas atuais receitas, o que implica em economia de gastos com energia e outras contas, além da reavaliação dos salários dos professores. Naturalmente as famílias estão se readequando a esse cenário interposto de crescimento e desemprego. Aquele público que de 2010 a 2014 estava vindo de escola pública para a privada começa a retornar para a rede pública (GAZETA ONLINE, 2017, não paginado).

O trecho abaixo extraído de uma notícia publicada no site Revista Educação também evidencia a existência da lógica mercadológica no campo da educação básica:

É um perfil que cada vez mais se aproxima do universo da educação: o de profissionais de sucesso no mercado financeiro que passaram a colocar em seu radar o mundo da educação privada. Assim como outras áreas, o setor educacional tem sido cada vez mais alvo de grandes investidores e de um modelo que busca maior competitividade por meio de ganhos de escala, profissionais receptivos a novas linguagens e ao mundo online, oferta de recursos tecnológicos de ponta e possibilidade de intercâmbio constante com instituições similares de outros países. Tudo isso já vem se

materializando há tempos na educação superior. Agora, começa a intensificar-se também na educação básica (REVISTA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

Especialmente sobre como o campo da educação básica privada é visto na LM, o texto retrata quem são os novos profissionais deste mercado, e o que estão buscando para que o mesmo seja equiparado aos demais mercados de sucesso. Isso fica mais evidente quando se fala nas ações que estão sendo tomadas para que a expansão do mercado de educação básica efetivamente ocorra - busca pela competitividade por ganhos de escala, profissionais mais receptivos diante das inovações, tecnologia de ponta, parcerias internacionais -, além da afirmação de que a expansão do mercado financeiro que já vinha ocorrendo na educação superior agora também se estende sobre a educação básica.

O trecho abaixo, dessa maneira, reforça a identidade empresarial que é atribuída à organização escolar da rede privada quando elenca as ações que devem ser tomadas para que o setor prospere:

No caso do Brasil, os grandes grupos nacionais bancados pelo capital de investidores ainda não apostam num processo imediato de internacionalização, ainda que o tenham no radar, mas baseiam-se cada vez mais na crença de que profissionalização de gestão, crescimento, sinergias, ganhos de escala e uma nova visão educacional serão necessários para quem quiser prosperar na educação básica privada. Seria um processo similar ao de outros segmentos produtivos, como os bancos, ou mesmo os meios de comunicação que, com novas tecnologias e atuação global, viveram grande concentração acionária como forma de tornarem-se mais competitivos (REVISTA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

Além de falar sobre a necessidade da gestão se profissionalizar, do crescimento e das parcerias, ainda é feita a comparação do setor com mercados extremamente rentáveis, como o bancário e o de comunicações. O trecho da notícia que segue caracteriza o setor privado, classificando-o como rentável, crescente e de baixo risco, e ainda afirma que sob uma gestão eficiente, é suscetível a expansão:

Achamos que as escolas têm de liderar esse movimento de consolidação, montar um plano de expansão. O segmento é rentável, crescente e de baixo risco. Onde há boa gestão, o risco diminui e isso facilita a expansão (...) Quem não está em boa situação financeira vai acabar fechando. A esperança é que vem aí uma nova geração de gestores que saberá o valor da escola, que vai trabalhar com metas (...) A educação básica é bem mais pulverizada e com complexidade operacional diversificada. Os cinco maiores players não somam 5% do Market Share do Brasil (...) Por isso há espaço para pequenas e médias independentes que tenham projetos pedagógicos consistentes (REVISTA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

O trecho ainda afirma que o setor no Brasil é pulverizado e apresenta dados que mostram a concentração de mercado para grandes grupos mas diz também que há possibilidades de escolas menores se consolidarem no setor, desde que tenham um planejamento pedagógico sólido.

Desse modo, a lógica de mercado vem se evidenciando no campo da educação básica com a expansão da escola que funciona como empresa, que é atenta ao mercado que pertence, direcionada para a gestão estratégica e que cada vez mais se consolida como alternativa educacional de qualidade em substituição ao Estado. Nesse sentido, a notícia apresentada abaixo fala sobre a rede privada não só como alternativa de ensino de qualidade para as famílias, mas também como necessária para alocar os estudantes que não puderam ser atendidos pelo ensino público:

Essa demanda é crescente, mas temporária. Quem vai para a escola pública vai com sentimento de perda latente e decréscimo na qualidade de vida e de renda. Muitos pais fazem a opção tristes (...) Hoje há uma dependência desesperada do ensino privado para complementar a oferta. Se a privada não mantem os alunos, eles vão para a pública, que vai chegar a um estrangulamento ainda maior (...) O movimento é causado pela perda de poder aquisitivo especialmente das classes C e D. Bom seria se fosse pela qualidade do ensino da rede pública, mas os pais têm que se adaptar à nova realidade financeira (JORNAL DE BRASÍLIA, 2017, não paginado).

Além de ser alternativa que auxilia o governo na alocação dos estudantes pela deficiência de vagas, a notícia mostra que a escola privada é vista como opção de qualidade, da qual os pais lamentam abrir mão quando vivenciam situações de instabilidade financeira. Analisando a notícia, é possível perceber que a LM se valoriza frente a LV no campo da educação básica porque, quando as famílias presam por qualidade, a escola privada é preferência frente à pública.

Samuelsson e Lindblad (2015), no entanto, mostraram como um dos resultados de sua pesquisa que estar sob uma lógica mercadológica não é necessariamente dizer que se tem melhor desempenho na qualidade dos estudantes. Isso porque, a pesquisa dos autores mostrou que em culturas de ensino com menor influência da lógica de mercado, como o caso da Finlândia, os alunos obtiveram melhores resultados quando comparados a alunos de outros países.

A reportagem que segue, por sua vez, também faz referência a qualidade precária do ensino básico público, principalmente porque se refere a condição acadêmica dos estudantes que chegam até o ensino superior, muitas vezes,

despreparados:

O mercado de trabalho, cada vez mais exigente, está sofrendo as consequências de terem se aberto as portas das faculdades, sem a devida estrutura e sem que os alunos tivessem as competências mínimas. As instituições precisam rever seus processos de ensino e avaliação – sob pena de formar um sem número de pseudoprofissionais, munidos de diplomas de areia. Enquanto isso, pelo mundo, nas nações de alto desempenho educacional, outras discussões estão em marcha. Sala de aula invertida, metodologias ativas e novos papéis do professor, com apoio de tecnologias, são realidades que chegaram mais rápido do que aqui. O desempenho dos estudantes brasileiros, na lanterna dos exames internacionais, mostra que ficamos para trás (G1 EDUCAÇÃO, 2016, não paginado).

Esses estudantes ingressam no ensino superior e seguem para o mercado de trabalho carregando as falhas do aprendizado deficitário o que explica o uso do termo “pseudoprofissionais”. Isso quer dizer que esses profissionais não serão respondentes às demandas que o mercado de trabalho atual vem exigindo. Além disso, ainda é feita a comparação com o contexto da educação internacional, mostrando a debilidade dos estudantes brasileiros frente aos estrangeiros. Isso porque a notícia aponta para as falhas brasileiras na estrutura tecnológica, pedagógica e financeira do ensino. Novamente é possível perceber a ideia de que a LM – com relação à formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho exigente e a escola como provedora do ensino de qualidade – se sobressai diante da LV no campo.

Mais uma vez o trecho da reportagem que segue aponta para a característica mercadológica do campo, especialmente quando é dito sobre as dificuldades enfrentadas pelo setor privado e as possíveis estratégias que podem ser tomadas frente à isso, crescer, vender, fazer parcerias ou até aquisições:

Ao menos essa é a sensação que se tem ao conversar com consultores de gestão e pessoas que têm olhado para a educação básica privada como um mercado em meio a uma transformação que já atingiu várias outras áreas produtivas (...) Com a chegada de novas tecnologias, acirramento da concorrência e perda de alunos em função da curva demográfica brasileira (sem falar na recente perda de estudantes para as escolas públicas, em função da crise), restariam dois caminhos para a maioria: profissionalizar-se e crescer, ou vender a instituição (...) Queremos formar mais parcerias, aquisições, ter uma visão de sócios, pois as transformações que traremos serão significativas. Mas tem consciência de que é difícil captar dinheiro para crescer sem perder o controle do negócio (REVISTA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

Depreende-se a preocupação com o “mercado” em transformação quando se fala

da crise, além da menção aos riscos de um crescimento que pode prejudicar o “negócio” se não for bem gestado. Nesse ponto há outra vez a indicação de que a escola como empresa deve capacitar o estudante para o trabalho, com foco estratégico bem definido, voltado a análise do setor, zelando pela ação eficaz como provedora de educação de qualidade frente ao governo, evidenciando a presença da LM no campo.

Por sua vez, quando a organização escolar busca criar sua identidade baseada na aprendizagem e também no desempenho, pode-se considerar a existência da lógica mercado-educacional no campo, isto é, que possui atributos das lógicas de valor e mercado. A escola busca exercer a função social como formadora de valores e crenças para a vida na capacitação pessoal, mas também se compromete com a capacitação profissional do estudante. Nesta lógica, a direção escolar se volta tanto para os interesses políticos quanto empresariais, e busca se legitimar no campo desenvolvendo atividades sociais e também divulgando seu desempenho, o que muitas vezes serve de atrativo para as famílias.

Na LME, a estratégia das escolas se volta para a formação do professor e gestão do setor como um todo, o que envolve a manutenção e expansão da infraestrutura, capacitação do estudante e também o controle e planejamento financeiros:

Vimos cidades que julgamos estratégicas para ter unidades-sede, e estamos investindo nelas. Não temos investidores e não há previsão de mudar isso no curto e no médio prazos. Fazemos nosso trabalho enquanto empresa, mas gostamos desse lado escola, não queremos perde-lo. Manter esse vínculo faz com que os professores se sintam mais confortáveis (REVISTA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

A parte da reportagem descrita acima mostra a existência de elementos tanto da LM quanto da LV. Quando é falado sobre o investimento em cidades estratégicas e na realização do trabalho quanto empresa, a lógica de mercado se evidencia. Ao mesmo tempo, o trecho da notícia revela a preocupação de não enfraquecer o “lado escola”, ou seja, a visão tradicional da escola como alicerce da vida social, a educação como um valor, lógica que é reforçada quando se fala sobre a situação do professor no processo - estar mais à vontade com a ideia de que a escola mantém seu “lado escola” -.O trecho da notícia, diferentemente do que foi visto nas reportagens do Jornal de Brasília (p.83) e G1 Educação (p.84) não evidencia a sobreposição da lógica mercadológica diante da lógica de valor mas sim a

coexistência de ambas.

Isso pode ser explicado, segundo Oliveira (2013), por meio do uso da linguagem. Para o autor, a linguagem é o meio pelo qual os indivíduos compartilham sentido nas organizações e por isso, ela foi capaz de permitir a coexistência de duas lógicas divergentes e híbridas, a mercadológica-comercial e a acadêmica-científica, por meio da conciliação entre as regras e práticas ambíguas que as caracterizavam (OLIVEIRA, 2013).

O trecho abaixo também expressa a existência do hibridismo entre as lógicas, especialmente quando o texto é iniciado pelo valor da mensalidade que deve ser paga na escola – apontando para uma LM – e a busca por um modelo que extrapole o processo de ensino e que represente um processo de aprendizagem, apontando para uma LV:

Com mensalidades a partir de R\$3,8 mil, (...) busca uma mudança de paradigma, do ensino para a aprendizagem. A proposta é ter alunos com atitude transformadora, que trabalham a partir da ideia de trilhas de conhecimento, mais engajados, com quatro grandes eixos: empreendedorismo, sustentabilidade, linguagem de programação e colaboração entre os alunos (REVISTA EDUCAÇÃO, 2017, não paginado).

Além disso, é dito que essa mudança deve ter bases que englobem tanto aspectos da vida quanto do trabalho do estudante: empreender pode ser na vida e no mercado; ser sustentável na vida quanto na empresa, programar – capacitação cada vez mais exigida no mercado de trabalho – e colaboração, aspecto tão importante para a vida quanto para o trabalho; elementos que reforçam a coexistência das lógicas.

Essa coexistência pode ser explicada, segundo Thornton, Ocasio e Lounsbury (2012), porque a partir de mudanças que podem ocorrer no contexto externo às organizações, também pode surgir a necessidade da criação de uma nova lógica frente a multiplicidade de lógicas que existem no campo. Nesse sentido, justifica-se a existência da lógica mercado-educacional diante da possibilidade de mudança de um modelo educacional que era voltado apenas para o ensino e que passaria então a se preocupar com a aprendizagem.

Ainda, outro trecho que corrobora com a existência dessa lógica híbrida no campo está disponível em uma reportagem publicada no site da Revista Educação (p.76) “A ideia, compartilhada com a mãe, diretora pedagógica da escola, é oferecer

educação de qualidade a um preço acessível, que possa fazer os alunos subirem de patamar socioeconômico em relação às próprias famílias.”

No trecho citado, há indícios da preocupação tanto com a qualidade do ensino, elemento da LV quanto com a manutenção do setor – oferecer “preço acessível” no mercado – o que aponta para questões de competitividade, elemento da LM. Outro aspecto que evidencia a existência da LV na notícia é a concepção de que com uma educação de qualidade há possibilidade de que a realidade econômica e social do estudante melhore com relação às condições de sua família.

Para mais, o excerto abaixo discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma proposta do governo brasileiro de reforma da educação básica que pretende estabelecer 60% do conteúdo em comum para todas as escolas do país e que permite a cada escola a definição do conteúdo restante. Tenta-se com esta proposta que o aluno brasileiro seja mais participativo no processo de aprendizagem, podendo, dentro do conteúdo definido pela escola, escolher as disciplinas que queira cursar:

A BNCC deve dialogar com a escola do presente e, ao fazê-lo, apontar para a escola que se deseja consolidar. Ela precisa ser sensível às demandas dos gestores, dos professores, das famílias, das crianças, dos jovens e dos adultos no presente, para poder ter um caráter indutor das mudanças necessárias. Nesse sentido, tem de estar articulada a outras políticas públicas para a educação – política de formação de professores, de produção de materiais didáticos, de infraestrutura das escolas, de avaliação -, caso contrário não atingirá seus objetivos (...) A BNCC aponta para um projeto de sociedade com o qual a educação deverá contribuir: uma escolha que acolha as diferenças e valorize a diversidade, comprometida com o conhecimento, que possibilite um olhar crítico para o mundo e que contribua para que todos (as) os (as) estudantes exercitem a cidadania em qualquer idade (CORREIO BRAZILIENSE, 2016, não paginado).

Tendo isso, quando o texto da notícia diz que a Base deve olhar para as necessidades dos gestores e que a escola deve oferecer capacitação profissional para o mercado de trabalho, nota-se a LM. Entretanto, o texto também aponta que a escola deve se voltar para os professores, para as famílias e para os jovens, o que remete a uma LV, quando o olhar da discussão recai sobre a sociedade. Ademais, fala-se em formação do professor, infraestrutura da escola, avaliação constante, que são aspectos também contemplados por ambas as lógicas, especialmente quando se fala sobre a construção do conhecimento e questões como a diversidade e a cidadania.

Dessa forma, analisando as reportagens que trazem a concepção da educação

como um valor, isto é, de onde foi possível identificar os atributos que caracterizam a lógica de valor, foi possível perceber que quando se fala em educação, existe ainda uma crença de que tratar o campo educacional como um negócio seria o mesmo que corrompê-lo, o que gera conflitos (CERTEAU, 2012). No entanto, também é possível perceber que as lógicas de valor e mercado coexistem, isso porque se percebeu uma lógica híbrida no campo, a lógica mercado-educacional.

Sendo assim, este tópico se encerra com a apresentação do Quadro 1 que sintetiza e permite a visualização de como os atributos identificados no campo da educação básica brasileira apontam para a existência das três lógicas institucionais:

| ATRIBUTOS | LÓGICA DE VALOR | LÓGICA MERCADO - EDUCACIONAL | LÓGICA DE MERCADO |
|-----------------------------|--|--|-----------------------------------|
| SUJEITOS DA EDUCAÇÃO | | | |
| Professor | Formador para a vida | Formador para a vida e para o mercado de trabalho | Trabalhador |
| Estudante | Aprendiz | Ativo no processo de aprendizagem e formado para o mercado de trabalho | Cliente |
| Pais | Coadjuvantes | Depende do nível de satisfação | Clientes |
| ORGANIZAÇÃO | | | |
| Identidade | Social | Aprendizagem e desempenho | Empresa |
| Função | Capacitação para a vida | Capacitação pessoal e profissional | Capacitação para o trabalho |
| Direção | Política | Política e empresarial | Gestão |
| LEGITIMIDADE | Acesso universal | Ação social e desempenho | Substituto do Estado |
| ESTRATÉGIA | Infraestrutura e formação do professor | Formação do professor e gestão do setor | Empresarial e análise do ambiente |

Quadro 1: Atributos e tipos ideais das lógicas institucionais na educação básica

Outrossim, o tópico que segue tem como objetivo apresentar os casos estudados nesta dissertação e, principalmente, explicar como a existência dessas lógicas direcionam a construção do sentido de gestão nas organizações escolares.

4.3 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Nesta seção serão apresentados os dois casos pesquisados nesta dissertação. Além disso, é feita a explicação de como se dá o processo de construção de sentido de gestão nos dois colégios pesquisados e é analisado como as lógicas institucionais

identificadas no campo direcionam esse processo.

4.3.1 APRESENTAÇÃO DOS CASOS

As organizações escolares pesquisadas nesta dissertação não serão identificadas, por isso serão chamadas de colégio A e colégio B, ambos localizados na cidade de Curitiba – PR. Esta seção será dividida em duas para que cada caso seja apresentado.

4.3.1.1 O colégio A

O colégio A se localiza na cidade de Curitiba e pertence a rede privada de educação. É um colégio de história recente na cidade e possui em torno de mil alunos e em sua estrutura oferece todos os níveis do ensino básico, o infantil, o fundamental I com opção para o período integral, o fundamental II e o ensino médio. O colégio apresenta como missão a formação de indivíduos que prezem pela criatividade e pensamento crítico, e que essa formação possa ser um diferencial perante o ambiente competitivo. O colégio também se propõe a desenvolver valores que possibilitem aos seus alunos buscar por uma transformação social que transcenda os limites da escola.

Apresenta como visão ser reconhecido como um modelo educacional, e para isso, se fundamenta em valores voltados para uma educação que humanize, personalize e prese pela diversidade e por uma consciência que seja baseada na construção de uma sociedade mais participativa e fraterna. Além disso, o colégio se propõe a oferecer uma educação para que o cidadão seja o sujeito que crie as condições para o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que o mesmo não perca a valorização da convivência com as igualdades ou diferenças, e que seja um indivíduo compreensível diante das opiniões e escolhas do outro, sabendo se posicionar diante delas.

4.3.1.2 O colégio B

O colégio B também se localiza na cidade de Curitiba e pertence a rede privada de educação. Possui em média três mil alunos e oferece todos os níveis do ensino

básico - infantil, fundamental I e II, ensino médio e a opção de tempo integral -. Tem uma história de sessenta anos e pertence a uma rede jesuíta de educação. Expressa sua crença em uma sociedade que pode se transformar em mais justa e solidária, por meio de um trabalho que acompanhe as mudanças do tempo de maneira inovadora, fraterna e competente.

A base jesuíta de educação do colégio busca a formação humana integral, que prese pela fé e justiça e que promova a comunicação com diferentes expressões religiosas e culturais. O colégio B tem como missão a busca pela excelência na educação sob as bases do conhecimento religioso, com o objetivo de formar pessoas competentes nos aspectos humanos e acadêmicos, que visa a transformação solidária da sociedade. Quanto a visão, a formação jesuíta se volta para a construção de uma sociedade justa por meio do reconhecimento religioso, de cultura solidária. O colégio assume ter a visão de ser reconhecido como capaz de responder aos desafios do tempo moderno, nas bases da excelência, valorizando a convivência dos educadores, famílias e alunos, organizado de maneira que o projeto pedagógico seja voltado para o aprender a pensar e agir com competência e capacidade de transformação.

Nesse sentido, o colégio aponta como valores utilizar o conhecimento como ferramenta crítica e criativa para entender a realidade, que busca a transformação e formação de pessoas reflexivas com relação ao tempo, espaço, aspectos racionais e emocionais. Ainda aponta que oferece um ensino que idealiza construir uma sociedade ética, de reciprocidade e justiça, compromissada com a maioria socialmente desfavorecida para um processo de inserção e transformação pessoal e social.

Dessa forma, feita a apresentação dos casos estudados nesta dissertação, o tópico que segue se refere à construção do sentido de gestão e às lógicas institucionais do campo da educação básica.

4.3.2 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE GESTÃO E AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS

Esta seção da análise dos resultados servirá para explicar como se dá a construção do sentido de gestão nos colégios pesquisados e como esse processo é direcionado pelas lógicas identificadas no campo. O roteiro de entrevista

semiestruturado (Apêndice 1) foi elaborado de acordo com o Quadro 1 (p.88) deste trabalho, isto é, com base nos atributos das lógicas identificadas no campo, e por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das entrevistas foram criados os subtópicos desta seção para cada tema mais evidenciado pelos entrevistados em suas respostas. Dessa forma, esta seção foi dividida em 5 subtópicos: os sujeitos da educação; a identidade e a construção da legitimidade; a estratégia; os propósitos sociais e empresariais e as questões políticas e religiosas.

4.3.2.1 Os Sujeitos da Educação

Neste trabalho os sujeitos da educação são um dos atributos do campo da educação básica brasileira e se referem aos professores, os estudantes e os pais. Este subtópico explica a construção do sentido de gestão nos colégios A e B e analisa o direcionamento desse processo pelas lógicas institucionais, com relação a gestão que é feita dos professores, estudantes e pais.

Os excertos das entrevistas abaixo mostram como os gestores compreendem e gerenciam os professores, os estudantes e os pais, considerando tanto o campo da educação básica quanto às práticas internas aos colégios:

Hoje a gente tem uma máxima de terceirização do processo de educação como um todo do pai pra escola. Então hoje a gente já tem uma visão um pouquinho diferente do que era antigamente, do professor só mediador ou normalmente só um transmissor de conteúdo. Hoje ele já é alguém que tem que entrar nas características mais específicas de cada criança (...) E até ir ao banheiro, assim, porque o pai em casa já não dá conta mais, entende. Então eu acho que o professor ficou muito mais com a parte paterna da figura aqui dentro do que só como um comunicador, ou algo desse sentido. No médio, um pouco menos, no ensino médio eles estão um pouquinho mais independentes, mas eles também estão naquela fase de adolescência que exige muito mais conselho, conversa, de coisas mais críticas, da vida de cada um e a gente tem tido que entrar nesses parâmetros aí também. Professor é muito mais que um interlocutor, ele é padrão de conduta agora, a referência que a criança no ensino médio tem tanto paterna quanto materna está aqui dentro praticamente. Professor como modelo de comportamento, é igual eu aqui dentro (DA).

Pela fala do entrevistado DA, é possível perceber a questão temporal existente sobre a figura do professor “Então hoje a gente já tem uma visão...” e “Hoje ele já é alguém que tem...”. Para dar sentido ao aumento de atribuições e responsabilidades que o professor enfrenta nos dias de hoje, o entrevistado DA se remete ao processo de transformações que o professor brasileiro vem sofrendo no campo da educação

básica ao longo do tempo. Esse processo de dar atenção ao contexto atual mas voltar o olhar para a forma como o professor era visto anteriormente, remete à propriedade retrospectiva do processo de construção de sentido, isto é, de *sensemaking*, porque evidencia um processo de criação de sentido sobre um fato que já aconteceu em determinado período específico de tempo (WEICK, 1995). Pode-se dizer também, que o fato remete à propriedade do caráter contínuo, pois *sensemaking* também trata sobre o modo como as pessoas dão destaque para determinados eventos no tempo, a fim de compreendê-los por meio de suposições, ou como no caso do entrevistado DA, fazendo alusões, mesmo que pontuais, de acontecimentos passados (WEICK, 1995).

Percebe-se pelo trecho que o entrevistado DA se refere ao professor como fundamental na concepção da lógica de valor no campo “Professor é muito mais que um interlocutor, ele é padrão de conduta...”, “Professor como modelo de comportamento...”. Essas falas mais do que evidenciam o professor como formador para a vida, um profissional que exerce mais do que uma função e sim uma missão social tanto dentro da escola como de certa forma em todo o campo.

No entanto, a gestão do colégio precisa ser feita e isso implica atender às necessidades dos pais e dos estudantes e, para isso, o professor deve trabalhar para tal finalidade:

O pais hoje, uma visão geral dentro da educação básica, cada colégio tem um público específico, com características bem definidas, mas no geral, o pai é visto como aquele cara que trabalha 24 horas por dia e passou a educação do filho dele pra alguém como o professor, ou para a escola como um todo. O papel dela passou a ser um pouquinho diferente. Eu aqui dentro por exemplo eu tomo muito cuidado com os professores, porque isso vira um papo dentro da sala dos professores, porque é um absurdo o pai querer que eu faça isso, o pai querer que eu faça aquilo, aquilo e outro. E a gente trabalha com eles nos seguinte sentido, essa é a realidade, parem de reclamar e façam o que vocês tem que fazer. Mas é um absurdo eu ter que trocar fralda da criança nessa idade, vou ter que trocar, vou ter que ensinar a criança ir ao banheiro, em casa ninguém ensina, você vai ter que ensinar, é seu papel sim. Vai ter que fazer. E a lição de casa com a criança, vai ter que fazer, se não ninguém vai fazer. O estudante é o fim, ele é nosso objetivo final. Ele está aí, largaram ele no processo como um todo, e o nosso papel é fazer com que ele se desenvolva como ser humano, como pessoa, em conteúdo, valores, princípio, mas o papel dele, ele não é ativo, ele é passivo nesse processo. E é papel nosso fazer com que ele interaja e se desenvolva, sozinho ele não vai fazer absolutamente nada. Com certeza, sozinho eles não fazem nada (DA).

O trecho acima da entrevista com o gestor DA, aponta claramente para a existência da lógica mercadológica no campo e o direcionamento dado pela mesma

na forma como conduz a gestão que faz do professor “...essa é a realidade, parem de reclamar e façam o que vocês tem que fazer”. Essa fala retrata nitidamente o professor como trabalhador, aquele que, independente da importância que possui no processo educativo, necessita cumprir suas funções, sejam elas quais forem, se isso significar a satisfação dos pais e dos estudantes. Quando o entrevistado DA diz “O estudante é o fim, ele é nosso objetivo final”, o entrevistado deixa claro quem é realmente fundamental no processo. Para reforçar a importância do estudante, o entrevistado ainda pontua “...e o nosso papel é fazer com que ele se desenvolva como ser humano, como pessoa, em conteúdo, valores, princípio...”.

Esta última fala se refere ao estudante como aprendiz, como é identificado na lógica de valor. No pensamento “...sozinho ele não vai fazer absolutamente nada. Com certeza, sozinho eles não fazem nada”, o entrevistado novamente aponta para o estudante passivo no processo e que depende do professor e da escola para estudar.

Nesse sentido, o trecho apresenta elementos que evidenciam tanto a lógica de valor quanto a de mercado. Essa indicação aponta para a hibridez das lógicas. Os elementos de ambas as lógicas estão diluídos na organização, e por isso foi possível percebê-los no discurso do entrevistado DA. Dessa forma, a lógica mercado-educacional é caracterizada e isso só é possível devido ao processo de *sensemaking*, devido a reconstrução de sentidos que o gestor tem que fazer para criar um contexto que justifique o entendimento dele sobre a relação entre a escola, os professores e os pais (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991).

Para gerir, o entrevistado DA aponta para o uso do diálogo e reforça a relação que mantém com os professores e pais:

Sempre conversando, para fazer a gestão. O diálogo é a principal coisa. Eu sou responsável por praticamente todos os processos, do infantil até o médio e de todas as relações porque eu tenho relacionamento tanto com a coordenação pedagógica, com os professores, com o pai do aluno e direto com o aluno e todas essas relações são diferentes. Pessoas diferentes, entre eles mesmos são diferentes. Então eu não posso tratar um pai da mesma forma que trato outro. Não posso tratar o aluno da mesma forma que trato outro aluno, professor assim também. Então o que faz com que eu consiga gerenciar e administrar cada uma dessas situações é a ciência e a habilidade de saber gerenciar o perfil de cada uma dessas pessoas para depois eu começar a agir. E é só conversando com essas pessoas que você entende isso, que você descobre esse perfil. Se você não conhecer essa pessoa, tu não tem como conhecer o perfil dela. Sem conhecer o perfil dela você não faz nada. A gestão ocorre pelo diálogo. Você tem que estar junto com as pessoas (DA).

A gente construiu uma gestão extremamente democrática, até pelo perfil do colégio. Então qualquer decisão que a gente faz, que a gente toma aqui dentro, a gente faz comunicando pros pais, a gente leva tudo em consideração. E então eu já tomo uma decisão levando em consideração todas as partes (...) O pai aceita que você fale não pra ele, mas você tem que justificar. Você tem que dizer porque não daquilo. O pai não se enxerga como pai cliente aqui dentro. Isso é parte da cultura. Ele se enxerga como alguém que faz parte disso aqui. Ele também se preocupa com o colégio assim como eu me preocupo com o colégio. Eu falo pra eles, cara, isso aqui é uma casa. Colégio é meu porto seguro. Os pais falam isso (DA).

A primeira coisa é o seguinte: quem faz educação em sala de aula e dá o resultado pedagógico é o professor. Você tem que ter o professor do teu lado. A gente tem que ter uma relação boa com os professores. Professor por incrível que pareça, não trabalha por dinheiro mesmo. Ele tem muito prazer em trabalhar na escola que ele gosta do aluno, com o perfil de gente que ele gosta de trabalhar. Então eu não tenho exatamente a mesma condição de pagar uma hora aula como um grupo muito grande tem. Mas eu consigo pagar parecido. Eu pago muito bem pra dimensão que eu tenho. Só que eu ofereço um ambiente de trabalho pra esse cara espetacular (...) E a gente já partiu pruma filosofia que é: a escola é um trilho, o que eu tenho de proposta é isso. Ou você quer ou você não quer. Ou você se enquadra ou você não se enquadra. Sem muito medo de eventualmente perder aluno por causa disso. Porque é uma conta que a gente tem que é muito simples: cada aluno que você perde que não estava enquadrado no teu perfil são três alunos do teu perfil que você ganha (DA).

A importância que o entrevistado DA atribui para o diálogo, a conversa como meio de conhecer as pessoas e então gerenciá-las bem como as situações que as envolvem, pode ser compreendida quando se volta a ideia de que a realidade é construída pela linguagem, conforme afirmaram Maclean, Harvey e Chia (2012). Isso porque construindo sentido por meio da fala, as pessoas buscam explicações plausíveis diante de eventos contraditórios, por isso *sensemaking* ocorre quando os indivíduos se esforçam para construir sentido na busca pela coesão e coerência nas histórias que vivenciam (WEICK, 2012).

Esses eventos contraditórios, que também podem ser caracterizados como ambíguos e conflituosos, podem se referir ao contexto das escolas, especialmente porque há o hibridismo das lógicas. As lógicas coexistem no campo, como é percebido na fala do entrevistado, no entanto, não geram conflitos, exatamente porque a construção de sentido se faz permanente quando há mais de uma lógica predominante, evitando que haja a incidência de um conflito, uma ruptura dos entendimentos que são partilhados na escola. Assim, por meio desse processo de construção e reconstrução de sentidos feita permanentemente, o gestor é capaz de mediar as relações que podem ser conflituosas de acordo com cada lógica existente.

Quando o gestor fala "...o pai aceita que você fale não pra ele, mas você tem que

justificar” e quando diz “...a escola é um trilho, o que eu tenho de proposta é isso. Ou você quer ou você não quer. Ou você se enquadra ou você não se enquadra”, ele deixa evidenciar claramente a lógica mercadológica existente, já que o entrevistado enxerga os pais como compreensíveis perante as decisões da escola mas apenas quando lhe são apresentadas justificativas, o que configura um comportamento clientelista. Além disso, o entrevistado DA deixa claro que a proposta da escola é definida e que as pessoas podem estar à vontade em aderi-la ou não, pois a perda de um estudante implica no ganho de outro com o perfil que a escola deseja ter, novamente há evidência de um comportamento clientelista e portanto mercadológico.

Ao mesmo tempo, o entrevistado DA diz “O pai não se enxerga como pai cliente aqui dentro” e “Colégio é meu porto seguro”. Esses fragmentos dos trechos mostram mais uma vez a contradição existente, pois nessa fala o entrevistado mostra acreditar que o pai não se vê como cliente da escola e ainda afirma que a família tem pela mesma a ideia de lar, “porto seguro” – o que remete à lógica e valor -. Nesse sentido, é fácil perceber que os pais visualizam a escola como porto seguro, exatamente porque é o local onde o processo de educação dos filhos é quase que completamente atribuído à escola.

O entrevistado DB, por sua vez, é mais formal quando fala sobre os professores, os estudantes e os pais, bem como sobre a forma como se dá a gestão dos mesmos no colégio:

Partindo do ponto de vista pedagógico, eu visualizo o professor, o estudante e a própria família como sujeitos do processo educativo (...) Então o professor é tido como educador, no sentido de profissional da educação, porta um conhecimento específico em uma diversidade de áreas, e tem um conhecimento pedagógico, psicopedagógico, enfim, o conhecimento didático. O estudante por sua vez é o sujeito que está imerso nos processos de conhecimento, que se envolve nas estratégias propostas, que propõe também os seus saberes, os seus conhecimentos, suas experiências diárias e as famílias, por sua vez, elas possuem como sujeitos também esse papel educador. Acho que a gente já tem avançado na perspectiva da parceria. Já não nos vemos mais única e exclusivamente como parceiros mas também como coparceiros, partícipes desse processo educativo, que envolve então o grupo da família, do estudante e organização escolar (DB).

O professor ele está ocupando um novo patamar (...) Os docentes já tem trazido esse professor mediador, articulador, problematizador. Penso que em nível de pesquisa e em nível de ciência a gente já avançou em algumas práticas inclusive, mas eu não coloco como uma realidade, por exemplo, do país. Eu não vejo isso. Eu coloco isso como uma realidade específica de espaços que compreendem propostas pedagógicas ou projetos políticos pedagógicos que tematizam esses sujeitos partir dessa concepção (DB).

Então com professores, passando por reuniões, seminários, encontros, convivências, momentos de formações, reuniões todas as quartas, reuniões pedagógicas. Ali você tem mais um cronograma, você pensa isso tudo. Com o estudantes, entradas de sala, momentos de formação, articulação com os processos pedagógicos dos professores, os planos de aula, momentos de formação e atividades específicas com lideranças, com grêmios, projetos transversais que tragam os estudantes pra esse universo da organização escolar, ouvi-los, canais de escuta que ampliem o seu olhar sobre a realidade da sala de aula. E com as família muito semelhante também (...) Compreende uma reunião, um encontro, uma formação, uma celebração, enfim, a diversidade de tempos também que são específicos de um trimestre escolar, de uma feira de conhecimentos, a celebração de final de ano, momento de formatura, jogos escolares, aquilo que é específico da educação, dos centros escolares, ao longo do ano. Então trazer a família com esses sentidos (DB).

Eu só reforço que se trata de uma instituição de ensino jesuítica e que com isso existem princípios de gestão e organização e trabalho pedagógico que nos são muito caros e claros e que nós não abrimos mão. E aqueles que não se identificam, sejam professores, sejam famílias, sempre costuma acontecer, também são convidados a se retirar. E outros que por sua vez se identificam, tem condições de ir além e aprofundar aquilo que é a nossa defesa (DB).

Analisando os trechos, é percebido que o entrevistado DB se refere ao professor como um profissional da educação, um mediador e possuidor do conhecimento. Essa consideração remete ao professor como um trabalhador - “profissional da educação, porta um conhecimento específico em uma diversidade de áreas, e tem um conhecimento pedagógico, psicopedagógico, enfim, o conhecimento didático” -, em que se percebe a lógica mercadológica. Com relação ao estudante, o entrevistado DB o enxerga como participante do processo de aprendizagem “que se envolve nas estratégias propostas, que propõe também os seus saberes, os seus conhecimentos, suas experiências diárias”, ou seja, de maneira diferente à visão passiva que o entrevistado DA tem do estudante. A forma como o entrevistado DB vê o estudante no processo, aponta para a lógica mercado-educacional no campo – estudante ativo no processo de aprendizagem e que é preparado para o mercado de trabalho -.

O entrevistado DB ainda pontua sobre como as funções do professor estão se alterando ao longo do tempo. Diferentemente das características atribuídas pelo entrevistado DA ao professor, como formar para a vida e muitas vezes desempenhar funções paternas, o entrevistado DB direciona o olhar de sua gestão para o professor que deve estar cada vez mais inserido em seu tempo, “Os docentes já tem trazido esse professor mediador, articulador, problematizador”, isto é, profissional que precisa estar cada vez mais bem formado e politizado.

Essa percepção corrobora com a proposta do colégio B, que é jesuíta e entende o conhecimento como meio para entender a realidade de maneira crítica e criativa. Esse fato pode ser entendido pelo *enactment*, ou melhor, promulgação de ambientes, propriedade do processo de *sensemaking* pela qual Weick (1995) afirma que as pessoas produzem seus ambientes e por isso as ações tomadas por elas se limitam de acordo com o modelo criado para aquela realidade e isso envolve também os aspectos materiais e subjetivos específicos desses ambientes. Isso quer dizer que o entrevistado DB, a partir do modelo que tem da realidade do colégio hoje no campo, demonstra os interesses que tem sobre o professor e até mesmo a própria identidade da escola em sua fala, a qual faz sentido conforme a lógica institucional que o direciona, a de mercado (THORNTON; OCASIO, 2008).

A questão da formalidade está muito relacionada com a presença dos cerimonialismos, que podem ser percebidos quando na fala do entrevistado DB percebe-se a diversidade de reuniões, eventos, cerimônias e canais de comunicação que são utilizados para que as decisões sejam tomadas no colégio - “com professores, passando por reuniões, seminários, encontros, convivências, momentos de formações, reuniões todas as quartas, reuniões pedagógicas” -, e também no fragmento “Com o estudantes, entradas de sala, momentos de formação, articulação com os processos pedagógicos dos professores, os planos de aula, momentos de formação e atividades específicas com lideranças, com grêmios” e ainda o entrevistado diz que o semelhante ocorre na gestão dos pais .

Além disso, assim como na fala do entrevistado DA, o entrevistado DB deixa evidente sua postura com relação à proposta do colégio, no sentido de que os pais e estudantes são livres para permanecerem ou deixarem o colégio caso achem que não se adequam ao ensino oferecido. Mais uma vez evidencia-se a lógica mercadológica no campo.

Corroborando com a percepção do entrevistado DA, as entrevistadas C1A e C2A também deixam evidenciar elementos da lógica de valor e da lógica mercadológica quando falam sobre os professores, os estudantes e os pais hoje no campo da educação básica e também no contexto do colégio A:

Os professores continuam, na minha opinião, sendo o elemento-chave. A gente precisa do professor para que a escola cumpra sua função, então ele continua sendo importante. Eu sei que hoje muito tem se trabalhado com educação a distância, inclusive, tudo bem quando o aluno já tem uma certa autonomia, ele até consegue, mas se ele não tem essa estrutura, essa base,

fica difícil. Então o professor como o mediador do conhecimento para esse aluno, ele ainda é fundamental (C1A).

Eu vejo assim, estudante a gente está perdendo. De modo geral, sabe por que, eu tenho muito aluno em sala de aula, mas eu quase não tenho estudante. Então eu tenho muita gente matriculada mas estudante (...) Então ele assiste aula, ele é assim, um mero assistente de aula, ele é um expectador na sala de aula as vezes. E acaba sendo uma pessoa assim, que se o professor não aproveitar esse tempo que ele tem com ele, fica difícil (...) E quanto mais você está colocando as coisas hoje no sentido de organizar, e você querer colocar horário e tudo, parece que mais dependência você cria e qual é nossa real função, a transmissão de conhecimento elaborado e as vezes a gente consegue fazer muitas coisas que não deveria estar fazendo, então acaba fugindo (C1A).

E hoje a gente tendo ensino médio a obrigação triplicou, porque na verdade assim, ele tem uma opção depois, optar pelo vestibular e tudo, então eu não vou te dizer assim, aquela questão as vezes até meio romântica da educação, ensino médio não tem que preparar para o vestibular, tem que ser para a vida. A gente tem que estar preparando para tudo. Ele sai daqui, ele vai entrar numa questão competitiva, e o aluno de escola particular não tem direito a algumas cotas que existem, certo. Então eu tenho que preparar ele para ser competente porque senão ele não vai dar conta (...) para que ele esteja, por exemplo, competindo de igual para igual com todas as escolas que são, no caso, expoentes na cidade, a gente pensa também dessa forma (C1A).

Os pais. A gente tem aí problema de tempo, de correr atrás da sociedade, de dinheiro, de um monte de coisa e muitas vezes é delegada a escola, tanto a formação formal, acadêmica quanto a educação que deveria ser da família. Então a realidade dos pais hoje, dentro da realidade da nossa escola, a gente vê que eles delegam para nós muitas resoluções que são familiares, muitas responsabilidades que são familiares. Eu brinco muitas vezes que aqui é o estacionamento das crianças, eles não se preocupam com muita coisa, com o que estão aprendendo, contanto que estejam aprendendo e felizes. Me arrepia quando o pai diz assim eu só quero que meu filho seja feliz. Quando ele diz isso eu só quero que meu filho seja feliz, ele joga nas costas da criança, do adolescente, um peso muito grande, porque pra ser feliz ele precisa ter emprego, ele precisa ganhar dinheiro, ele tem que ser bom, ele tem que ter tudo (...) E o que eu estou fazendo como pai para que ele atinja isso? Qual é o meu papel? Então os pais se perdem um pouco em relação a isso, e aí a escola tem que cumprir isso. A gente faz, prepara pro mercado de trabalho, agora o colo, o carinho, o aconchego é difícil a gente substituir, né, então. Os pais a cada ano que passa, claro não são todos, mas uma grande parte, eles delegam pra escola o papel que seria deles (C2A).

Na fala da entrevistada C1A novamente aparece o professor como mediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, no trecho de sua fala há a ressalva entre as diferenças em se ter aluno e estudante. De acordo com a entrevistada C1A, a escola tem bastante aluno matriculado, o qual ela considera como passivo no processo de aprendizagem - “Então ele assiste aula, ele é assim, um mero assistente de aula, ele é um expectador na sala de aula as vezes” -, e

demonstra a importância de ter mais estudante na escola, aquele que ela considera ativo no processo de aprendizagem. Concordando com o entrevistado DA, a entrevistada C1A diz “E acaba sendo uma pessoa assim, que se o professor não aproveitar esse tempo que ele tem com ele, fica difícil”, quando se refere ao aluno, aquele que sem a presença do professor nada faz e é extremamente dependente do docente no processo de aprendizado, o que ela reforça quando dá o exemplo da educação à distância.

Nesse sentido, para mais de evidenciar a importância do professor como o responsável por todo o processo de ensino do aluno – formador para a vida – o que indica para a lógica de valor no campo, na fala da entrevistada C1A ainda aparece com mais clareza a lógica mercadológica, especialmente quando fala sobre a necessidade do colégio em formar para o mercado de trabalho e não somente formar para a vida, este último que ela chama de “visão romântica da educação” - “A gente tem que estar preparando para tudo. Ele sai daqui, ele vai entrar numa questão competitiva, e o aluno de escola particular não tem direito a algumas cotas que existem, certo” -. Neste trecho, a entrevistada mais do que revela a necessidade de profissionalização do estudante, mostrando que mesmo diante do contexto atual da caracterização do aluno – passivo, observador, receptor – é preciso formá-lo para a vida e para o mercado de trabalho e ele precisa ser ativo no processo de aprendizagem além de tudo. Dessa maneira, percebe-se como esses elementos caracterizam a lógica mercado-educacional presente no campo e a necessidade da construção de sentido de gestão ser permanente diante do hibridismo das lógicas.

Ademais, a entrevistada C2A acentua as condições de clientes e coadjuvantes que os pais assumem no contexto da escola, principalmente quando fala sobre a falha dos pais na responsabilização demasiada que atribuem à escola a respeito da educação dos estudantes “Então os pais se perdem um pouco em relação a isso, e aí a escola tem que cumprir isso. A gente faz, prepara pro mercado de trabalho, agora o colo, o carinho, o aconchego é difícil a gente substituir...”.

No trecho, a entrevistada C2A evidencia que os pais pouco participam do processo de construção do conhecimento e que além disso, ainda são clientelistas ao ponto de se importarem com a felicidade dos filhos, mas apenas porque essa ideia os libera da responsabilidade de proporcionar as condições que podem sustentar essa felicidade, que de acordo com a entrevistada são o emprego, o dinheiro “porque pra ser feliz ele precisa ter emprego, ele precisa ganhar dinheiro, ele tem que ser bom,

ele tem que ter tudo”. Dessa forma, a entrevistada ainda completa “Os pais a cada ano que passa, claro não são todos, mas uma grande parte, eles delegam pra escola o papel que seria deles”. Com isso, o trecho da entrevista salienta a lógica mercado-educacional, quando evidencia os pais como coadjuvantes e clientes, porque a forma como agem depende da satisfação com a escola.

Com relação a gestão, a entrevistada C2A tem uma opinião que também condiz com a do entrevistado DA, sobre a relação que deve ser muito próxima entre a escola, os professores, os estudantes e os pais, baseada na comunicação:

Hoje a gente espera, o nosso maior objetivo é o diferencial, é esse relacionamento muito próximo com a família (...) então ainda a gente consegue gerenciar isso, por ter aí mil alunos, é um número menor, então a gente consegue gerenciar e puxar a família pra dentro da escola. Conseguimos muitas vezes, outra vez não, por resistência da família e mostrar que o professor não é inimigo do aluno, ele está ali pra auxiliar junto com o colégio (...) Por meio de ligação e reunião pessoal que se faz essa gestão com os pais. Tem que ser no pessoal. Se for por e-mail olha estamos caindo na mesma coisa que criticamos, a falta de contato pessoal (...) A gente enche a paciência, dá trabalho, o professor tem que estar presente, mas a gente precisa dessa interação física do olho no olho, se não como é que vai confiar. Sempre também com os alunos. A mesma coisa com os professores (C2A).

O excerto da entrevista acima mostra como ocorre a gestão da escola diante dos professores, estudantes e pais. A entrevistada C2A em sua fala ressalta a importância do diálogo, novamente a questão da conversa e interação pessoal para que os entendimentos sejam rápidos e precisos para as situações. A necessidade de se fazer essa gestão mais próxima entre os indivíduos no colégio, segundo a entrevistada C2A, é reforçada pelo estudo de Rahim (2001), quando o mesmo fala sobre a precisão em resolver conflitos de maneira integrada pelas partes envolvidas, pois o aumento da comunicação cria condições mais permanentes para resolvê-los, especialmente porque os problemas são minimizados e a aprendizagem e eficácia organizacionais melhoram por meio do diálogo.

Já para a entrevistada MA, a relação entre os professores e os estudantes poderia ser diferente:

Eu acho que para a maioria dos alunos o professor é um colega, ou alguma coisa que eles consideram colegas, em um nível pra você poder fazer brincadeira, eles tem uma liberdade que até certo ponto seria saudável. Mas, acaba tendo aquela amizade, e quando o professor manda fazer alguma coisa ele diz não vou fazer. Você é meu amigo, não vou fazer. Eu acho assim, professor tem que ter respeito, acho que o professor dentro da sala é

uma autoridade (...) Olha, tem alguns professores que dão essa liberdade, essa visão de a gente pode ser amigo. Mas eu acho que eles não conseguem colocar esse limite. Acho que as vezes eles dão liberdade demais, daí acaba não dando certo. O professor além deles terem obrigação de transmitir o conteúdo, eles estão tendo que assumir algumas funções dos pais, ensinar como a criança tem que se comportar em sala, ensinar a tarefa, cobrar alguma postura, cobrar atitudes (MA).

No excerto acima, a entrevistada MA mostra como a relação entre professor e aluno pode ser prejudicial para ambos quando existe certa liberdade. Para ela, o professor acaba perdendo a autoridade e o aluno se torna indisciplinado quando há uma relação de amizade entre os mesmos, que em sua fala parece ocorrer algumas vezes. Além disso, ela ainda ressalta que além da transmissão do conhecimento, percebe que os professores vem assumindo posturas paternas com relação aos alunos, o que corrobora com a fala de outros entrevistados do colégio A.

As falas dos entrevistados C1B, C2B e C3B, no entanto, reforçam a gestão do estudante que deve ser participativo no processo de aprendizagem e do professor como o profissional que deve estar em permanente capacitação para mediar esse processo:

Olhando para a nossa instituição, e eu vou ter que falar a partir daqui, eu atuo há 23 anos no colégio e há 16 anos como coordenadora. Começando pelos alunos, aqui vemos eles como elemento central. O foco todo é voltado para o aluno. Ele é o centro do processo. Hoje ele é um sujeito que faz parte da construção do curso e da escola. Existe sim um currículo padrão que vem da base nacional comum, mas o aluno constrói o currículo junto a partir dos seus interesses, do seu levantamento de hipóteses (...) O professor entra como mediador desse processo. Com uma linha histórica, o professor a 15, 20 anos atrás, ele era o centro. Hoje ele é um mediador dos processos (...) A família ela vem como um grupo coparticipativo desse processo (C1B).

Aí eu diria que existem várias tendências. Existe a tendência do estudante e a família como clientes. Daí se trata de um campo da educação básica que trabalha dentro de um sistema mais empresarial, eu diria assim, que acho, inclusive, que é majoritário no momento atual. Que vão desde modelos no caso do ensino médio de cursinhos, mas que trabalham com clientes e contratos que trabalham encima de atender as necessidades do cliente e por isso nesse aspecto a relação é muito mais de resultados, as avaliações são de resultados, a parceria que pode realmente acontecer é a da satisfação do cliente, e o contato do da participação do estudante e da família acaba sendo restrito aquilo que é direito deles como cliente, como se fosse um relacionamento de empresa. Eu diria que a tendência majoritária talvez passe inclusive por aí (C2B).

E por outro lado coloca em questão o tipo de escola que percebe o estudante e a família como elementos de um processo de formação que vai além do mero repassar conteúdos em que o aluno é um poço sem água que tem que encher de água, isto é, de conteúdos. Eu penso que me situo nessa perspectiva, na ideia de formar líderes pensadores, eu penso que uma

escola capaz de formar, que tenha uma equipe pedagógica capaz de transitar como livre pensadora e que forme os professores e educadores (...) Como cidadão de um país e consegue se formar nessa perspectiva como parte dele. Nesse aspecto a formação é pessoal e coletiva. Ela não é solitária e sim solidária (C2B).

Claro que em níveis diferentes, professor pra gente é sujeito, ele não é um piloto, então ele precisa estar em formação permanente, ele precisa estar com seus pares em diferentes níveis de interação, vertical, horizontal, ele precisa saber, ele precisa se programar, ele tem que estudar, escrever, ele tem que planejar sua ação, presando sempre pela aprendizagem do aluno (C3B).

A entrevistada C1B deixa muito claro em sua fala o estudante como ativo no processo educativo, participativo na escolha de seu currículo para além do que é delimitado pela base curricular, o que o diferencia grandemente da visão que se tem do estudante do colégio A, que é visto muito mais como o aluno que é passivo no processo e dependente do professor e da gestão da escola, de uma maneira geral. Além disso, a entrevistada C3B evidencia a necessidade de capacitação constante do professor, que deve ser muito mais que o mediador do conhecimento “ele precisa estar com seus pares em diferentes níveis de interação, vertical, horizontal, ele precisa saber, ele precisa se programar, ele tem que estudar, escrever, ele tem que planejar sua ação...” e tudo isso porque o objetivo final é a construção do cidadão e profissional de excelência.

Nesse sentido, a questão da formação para a vida apresenta-se muito evidentemente na fala do entrevistado C2B “Como cidadão de um país e consegue se formar nessa perspectiva como parte dele. Nesse aspecto da formação é pessoal e coletiva. Ela não é solitária e sim solidária”. O fragmento mostra a preocupação do entrevistado em destacar que o posicionamento do colégio B com relação aos professores e alunos vai além da formação profissional, aquela que ele diz ser pautada pelos contratos entre as escolas empresas e os pais e estudantes clientes “Que vão desde modelos no caso do ensino médio de cursinhos, mas que trabalham com clientes e contratos que trabalham encima de atender as necessidades do cliente...”. O entrevistado C2B evidencia a preocupação tanto com a formação de professores que devem ser educadores “livres pensadores” e estudantes também nesta perspectiva.

Dessa maneira, pelas falas dos entrevistados C1B, C2B e C3B, é possível perceber que o estudante é visto como ativo no processo de aprendizagem e formado para o mercado de trabalho, além de haver a preocupação com sua

formação social; o professor é o profissional que deve estar em constante formação mas é responsável tanto pela construção do cidadão pensador como pela formação do bom profissional e os pais são considerados o “grupo coparticipativo” do processo, o que significa dizer que não devem ser coadjuvantes, e sim participantes do processo educativo. Esses elementos, dessa forma, caracterizam o atributo sujeitos da educação, isto é, os professores, os estudantes e os pais sob a lógica mercado-educacional, pois mais uma vez, os elementos das lógicas de mercado e valor se encontram diluídos na forma como os gestores atuam no colégio.

O hibridismo das lógicas ainda pode ser mais claramente percebido pelas falas dos entrevistados PB e C3A:

Os professores são vistos, imagino, como agentes da transmissão do conhecimento. Os estudantes são aqueles que a partir do momento que ingressam na escola estão em busca desse conhecimento e os pais seriam aqueles que deveriam junto aos professores e estudantes, participar. Tem um papel relevante nessa educação e não só o papel de pagar a instituição mas os três são fundamentais pra você ter uma educação de qualidade. Os pais deveriam participar mais. Eu vejo muitas vezes, apesar de estar afastado da sala de aula algum tempo já, mas a gente percebe com o passar do tempo os pais estão tendo uma relação clientelista com a escola. Se veem muito na condição assim, sou cliente quero uma educação de qualidade. Estou pagando pra isso. Isso é evidente em alguns casos. Temos casos que pais são ativos, presentes, opinam e contribuem, trazem pra escola. Existe um pouco de uma confusão, divergência, de que o estudante não quer muito assumir essa condição de ator. Ele quer receber a coisa um tanto quanto pronta já, né. Dentro dessa lógica do clientelismo (PB).

Temos estudantes que se aprofundam, buscam o conhecimento, mas vejo como uma minoria. Muitos estão aqui pra receber esse conhecimento, como se a escola jorrasse esse conhecimento, fosse fonte incondicional desse conhecimento. E eles não se colocam como atores. Apesar de a gente ter hoje uma gama de recursos, fontes de informação muito grandes, também não sei se os professores sabem lidar porque há uma dificuldade de saber lidar e como trabalhar essa grande quantidade de informação e trabalhar com os alunos de modo que a gente consiga estimulá-los a buscar mais. Eu vejo nisso também um grande problema, hoje. Como o professor vai despertar nos alunos essa vontade de conhecer cada vez mais (PB).

Já tive oportunidades de trabalhar em outras instituições em que essa relação entre família, estudante e professores não tinha mediação de alguém de dentro da escola. Ela era feita do professor direta com a família. Em alguns casos isso é constrangedor pro professor. Aqui no colégio eu vejo que existe toda uma equipe nas coordenações das diferentes séries em que esse trabalho é feito e tenta gerir pra família e pros professores esse ato de trabalho. Através de reuniões. A coordenação entra em contato com o professor, coloca ele a par de determinado problema que está tendo com aquela criança. Da subsidio pro professor até entender aquela criança e também passa para os pais de certo como como é o processo de aprendizagem dentro do colégio (PB).

Na verdade o que tenho visto assim, no ponto de vista do professor, na verdade a gente tem que ser um mediador né, para que o aluno consiga aprender dentro do âmbito da escola. Os estudantes, eles podem participar desse processo, eles devem participar desse processo, tanto trazendo experiências pra gente quanto pro aprendizado mesmo (...) E os pais, eles teriam que ter uma participação maior nesse processo, porém hoje em dia eu não vejo muito essa participação. Na verdade os pais querem deixar isso tudo pra escola, e dentro do processo, o pai teria que participar também. E o que está acontecendo é que o pai não está participando desse processo. Isso é o que tenho visto ultimamente (C3A).

Os professores, de repente, a gente tem que fazer algumas funções, que não caberiam, mas se a gente não fizer talvez as crianças não tenham esse contato (...) Então o professor não assume só a parte de transmitir o conhecimento, ter essa troca com o aluno, na verdade a gente acaba fazendo outros. A educação infantil, o professor tem que ter um cuidado, sabe, então você precisa ver hoje em dia o emocional pra conseguir tem um rendimento pedagógico muitas vezes. Então os professores da educação infantil também vão se preocupar com a alimentação, com a questão de higiene da criança, porque a criança fica o dia inteiro na escola, então você acaba tendo que dar esse amparo. O ensino fundamental, os pequenininhos né, a partir do primeiro ano, já são um pouquinho mais independentes, mas mesmo assim o professor precisa ter essa visão, até o nono ano o professor precisa ter a visão dessa parte emocional da criança também. Então o professor além de passar, transmitir o conhecimento, ele está precisando também ter um olhar diferente pra esse educando (C3A).

A fala do entrevistado PB enfatiza a existência da lógica de mercado no campo “...os pais estão tendo uma relação clientelista com a escola. Se veem muito na condição assim, sou cliente quero uma educação de qualidade. Estou pagando pra isso. Isso é evidente em alguns casos”. Pela fala, o entrevistado aponta para o comportamento clientelista que em muitos casos é o que se vê dos pais para a escola. Além disso, o entrevistado PB, diferentemente da entrevistada C1B, enxerga o aluno como aquele que não parece estar disposto a participar ativamente do processo de aprendizagem, mas se assemelha com o aluno mais passivo “Muitos estão aqui pra receber esse conhecimento, como se a escola jorrasse esse conhecimento, fosse fonte incondicional desse conhecimento. E eles não se colocam como atores”, o que corrobora com a percepção dos entrevistados do colégio A.

No entanto, o entrevistado elogia a gestão que o colégio faz da relação entre os professores, estudantes e os pais, que para ele, quando não bem gerida, causa constrangimento para o professor “Em alguns casos isso é constrangedor pro professor. Aqui no colégio eu vejo que existe toda uma equipe nas coordenações das diferentes séries em que esse trabalho é feito...”. O entrevistado ainda fala sobre as reuniões e o apoio que é dado ao professor em determinadas situações dos alunos e pais. A entrevistada C3B, dessa maneira, também evidencia a lógica de mercado que

se faz presente no campo. Quando os pais acabam descuidando de certa forma da educação dos filhos e direcionam para os professores essa função, mais uma vez a escola abriga as necessidades dos pais e a transfere para os docentes, o que corrobora com a concepção do professor trabalhador e dos pais clientes.

Os entrevistados DB e C1B falam sobre a gestão estruturada dessas relações:

Existe um tripé que a gente parte que é essa relação, aliás: a interação, o diálogo e a corresponsabilidade. Então a partir desses três processos maiores de relações seja com professor, com estudante e principalmente com as famílias, eles estariam então nesse patamar de corresponsabilização da educação. Seja da criança, do adolescente, do jovem (DB).

Essa gestão se dá a partir de estudos, de seminários, de reuniões. Trocas de planejamento, intervenções nos seus processos. Então a gente estuda com esse professor, eles elaboram os seus projetos. Os projetos não vem prontos da coordenação pedagógica. Ele tem que construir, para formar um sujeito crítico, pesquisador e leitor, o professor mediador tem que ser crítico, pesquisador e leitor. Então a gente forma esse professor com tudo isso que te falei. Com os alunos é cotidiano, o tempo todo você vai gestando isso com eles. Desde o que acontece ali no recreio até o retorno pra sala de aula. Pelo conflito, pelo tema político que venha pra sala de aula, seja por um projeto em construção (...) Reunião onde a gente apresenta nosso jeito de ensinar e aprender, que é um projeto do colégio, começando do macro até o micro – começando pelo colégio até a série, o eixo de cada série (C1B).

Com isso, é possível perceber a forma como ocorre a gestão dos professores, estudantes e pais no colégio B. Pela fala do entrevistado DB é percebida a coexistência de três processos que se fundamentam para a gestão “a interação, o diálogo e a corresponsabilidade”. Para além do foco na comunicação, que é a forma pela qual os entrevistados do colégio A dizem gerenciar, o entrevistado DB acrescenta a interação e a responsabilidade que dever ser partilhada com todos – gestores, professores, estudantes e pais – para que a gestão efetivamente aconteça.

Além disso, pela fala da entrevistada C1B, é percebida a estrutura mais robusta do colégio B com relação às práticas de gestão, melhor dizendo, a presença dos cerimoniais “a partir de estudos, de seminários, de reuniões. Trocas de planejamento, intervenções nos seus processos. Então a gente estuda com esse professor, eles elaboram os seus projetos. Os projetos não vem prontos...”.

Tendo isso, é possível perceber que a gestão no colégio B é mais social do que individual. Social no sentido coletivo da palavra, o que quer dizer o envolvimento de mais pessoas, ser mais formal, envolver um processo mais comunicativo e discutível, do que parece ser a gestão no colégio A, mais pessoal, realizada por meio de

diálogos mais pontuais entre os indivíduos. Esse fato remete ao caráter social do *sensemaking*, porque, segundo Weick (1995), a construção de sentido também está relacionada aos entendimentos que são compartilhados intersubjetivamente entre as pessoas, por meio da linguagem e da interação social, além de ser um processo individual (WEICK, 1995).

Desse modo, pode-se perceber que quando os entrevistados são docentes, em suas falas a lógica de mercado se faz mais presente, porque os professores são aqueles que lidam diretamente com as relações clientelistas por parte da família e dos estudantes, ao mesmo tempo que são trabalhadores e recebem ordens dos gestores das escolas. Nas falas dos gestores, por sua vez, a hibridez das lógicas é mais perceptível, porque os elementos das lógicas de valor e mercado estão muito diluídos nas relações construídas entre os professores, os pais e os estudantes. Com relação ao estudante, os entrevistados do colégio A deixam evidenciar a postura mais passiva do mesmo o que recai sobre a função mais ativa do professor, para além de mediador do conhecimento, mas um formador de valores e práticas para a vida. Já no colégio B, o estudante é visto com mais autonomia e parece ser tratado desta forma, mais participativo, no entanto, pela visão do professor, isso ainda não é uma realidade, e o comportamento clientelista é mais evidente algumas vezes, mas há gestão do processo, especialmente por meio das reuniões e demais cerimoniais que ocorrem na escola. Já no colégio A, a gestão das relações é mais pessoal, muito mais centralizada no gestor e baseada na comunicação individual, o que implica também mais trabalho para o professor, que é gerido no sentido de atender em demasia às demandas dos pais.

Dessa forma, percebe-se como os gestores dão sentido às suas decisões direcionados pelas lógicas presentes no campo, ora guiados pelas questões do mercado, ora pelas questões de valor, de modo que a lógica mercado-educacional é a que mais se evidencia, por ser resultado do hibridismo. Nesse sentido, quando os membros das escolas, sejam eles os diretores, os coordenadores ou os professores, percebem a ambiguidade de sentidos nas situações, as irregularidades de ações e práticas que são decorrentes das lógicas institucionais divergentes (JAY, 2013), é preciso que atribuam sentido permanentemente aos padrões de ações criados e recriados por eles mesmos, para que possa sempre haver entendimentos plausíveis (WEICK, 1995) com relação às estratégias e também à manutenção da identidade nos colégios, por exemplo. É por isso que frente às lógicas divergentes a construção

de sentido deve ser permanente, não necessitando de ruptura para ocorrer. Dessa forma, isso corrobora com a coexistência das lógicas e não permite o conflito entre elas, preservando a lógica híbrida no campo - a lógica mercado-educacional -, que passa a ser predominante.

O subtópico que segue, dessa forma, tem como objetivo explicar como se dá a construção do sentido de gestão nos colégios A e B com relação a identidade e a construção da legitimidade dos mesmos frente às lógicas do campo.

4.3.2.2 A Identidade e a Construção da Legitimidade

De acordo com Weick (1995), os indivíduos criam suas identidades e as projetam no ambiente em que atuam da mesma forma que reagem às projeções de identidades de outros indivíduos, isso porque precisam dar sentido às situações que vivem e esse sentido é construído a partir da identidade adotada em cada situação. Essas identidades são aprimoradas quando os indivíduos agem dentro de algum contexto, gerando pistas, pelas quais se orientam (WEICK, 1995).

Dessa forma, os atributos das lógicas institucionais podem direcionar, dentro dos campos organizacionais, como os indivíduos devem agir e quais elementos da identidade precisam ser trabalhados dentro das organizações. Os indivíduos elaboram de maneira constante o ambiente em que vivem (PONDY; MITROFF, 1979) – *enactment* – e por isso os ambientes criados também podem restringir e habilitar suas ações, já que os ambientes são formados por elementos materiais e subjetivos que foram elaborados de acordo o sentido anteriormente construído (WEICK, 1995).

Em outras palavras, pode-se dizer que os indivíduos e as organizações criam suas identidades e também reproduzem a identidade de terceiros, ao mesmo tempo que os artefatos presentes nos campos organizacionais, também habilitam e constroem as ações das organizações e dos indivíduos, especialmente porque as lógicas institucionais presentes no campo direcionam a identidade e a legitimidade que são construídas nas organizações, assim como os indivíduos e as organizações podem agir sobre as lógicas institucionais.

Este subtópico, dessa forma, aponta para o modo como os gestores constroem sentido com relação a identidade e a legitimidade dos colégios frente às lógicas institucionais do campo.

Segundo o entrevistado DA, o colégio A se identifica no campo da educação

básica, especialmente no setor privado, por ter fugido da massificação e por ter personalizado suas relações:

Eu acredito e espero que ela seja referência. Eu acho que é um colégio que acabou se posicionando como um colégio referência em vários sentidos. Tanto em conteúdo, resultado de ensino médio, perfil de aluno que a gente envia para o curso superior, nas relações interpessoais que nele aparecem mesmo. O papel na sociedade do colégio existe e é importantíssimo, o papel é formar as pessoas para que elas se desenvolvam e façam parte de um mundo muito melhor amanhã, a gente pensa aqui em longo prazo, em futuro, qual é o perfil do aluno que eu quero. Que tipo de pessoa eu quero levar para um curso superior e que tipo de pessoa eu quero levar pro mundo profissional, que tipo de pai de família eu quero ter daqui cinco, dez, quinze anos. É o que formo aqui hoje (...) Pelo menos nesse bairro as pessoas serão assim, assado. Entende? (DA).

Na praça que a gente atua a gente se destaca pelo seguinte: a gente é um colégio de médio porte, não é um colégio grande, que faz com que naturalmente ele não seja massificado, então é um colégio que tem uma característica de atender ao aluno e aos pais de aluno de uma maneira muito personalizada, identificando qual a realidade específica de cada um deles, só que com todos os processos pedagógicos de um colégio com uma estrutura gigante. Esse é o diferencial do colégio hoje e por isso ele se destacou no setor nos últimos anos, porque o processo pedagógico é robusto, de capacitação de professores, de material didático forte, de carga horária, de disciplina em sala de aula, de índice de resultado, de toda uma preparação. O grande diferencial do colégio foi esse. É um colégio que está plantado hoje no meio de quatro gigantes da educação básica. Não só em Curitiba como no Brasil inteiro (...) Mas a característica do público que eu tenho aqui, é o cara que fugiu desses quatro devido a questão da massificação (DA).

A gente já tinha um *know hall* disso. É um ideal que a gente tem de educação forte, de premiar o aluno que estuda, que desempenha, que se desenvolve, que tem responsabilidade, que tem disciplina, que tem organização. Então a gente cria um ambiente no qual o aluno que não tem essas características não consegue se criar, ele sai, automaticamente (DA).

Todos os pais falam que o colégio é a nossa casa, é a cultura. Se eu proibir os pais de entrar na escola eu acabo com a escola em um dia. Porque nada exemplifica mais a cultura que esse colégio tem do que o fato do pai poder entrar aqui dentro. O fato do pai poder vir buscar o filho e conversar com a professora, conversar com o professor. Encontrar alguém e tirar a dúvida que ele quiser. Dar bom dia pro inspetor. Se eu acabar com isso a escola fecha em um dia (...) O meu aluno nunca irá pra lá e o aluno de lá nunca virá. São conceitos totalmente diferentes (...) A grande maioria dos alunos entram no primeiro ano do fundamental. O próprio aluno percebe quando não se encaixa com o colégio. É curioso, bem curioso. É muito visível (DA).

A gente quer o aluno que entre no curso superior e vai na biblioteca da faculdade sem ninguém falar, sem ninguém mandar. Ele tenha a proatividade de pegar um livro, e começar a se preparar com o que vai acontecer na vida dele amanhã. E a gente tem conseguido fazer isso com base nessas situações. O sistema de avaliação que a gente criou aqui, ele é todo voltado e direcionado para que esse aluno se desenvolva nesse sentido

(...) Nossa atuação principal é com nosso aluno aqui dentro, com o modelo de ensino que a gente oferece. É a entrega do serviço que eu presto (DA).

De acordo com o entrevistado DA, o colégio A é referência no contexto a que pertence na cidade de Curitiba. Isso porque, para além do ensino que se propõe a oferecer com relação ao conteúdo, capacitação dos professores, formação do cidadão para a sociedade - o que caracteriza a lógica de valor - e a aprovação dos estudantes nos vestibulares, o entrevistado DA aponta para o fato do colégio ter se legitimado como aquele que fugiu do ensino massificado, isto é, de ser um colégio com muitos alunos; e por isso, conseguiu personalizar suas relações, no que tange os professores, estudantes, pais e demais funcionários, no sentido de poder gerir de maneira mais próxima e pessoal.

Quando o entrevistado DA diz “Então a gente cria um ambiente no qual o aluno que não tem essas características não consegue se criar, ele sai, automaticamente”, ele quer dizer que o colégio produz e reproduz sua identidade, no intuito de se legitimar no campo, por meio da promulgação do seu próprio ambiente, ou seja, pelo *enactment* (WEICK, 1995). A gestão para que o colégio fosse conhecido e reconhecido pela educação não massificada e personalizada, para além da qualidade, é construída e reconstruída a partir dos valores que são praticados nas atividades realizadas no colégio, o que o entrevistado chama de conceitos e também cultura, “O fato do pai poder vir buscar o filho e conversar com a professora, conversar com o professor. Encontrar alguém e tirar a dúvida que ele quiser”.

Além disso, o entrevistado DA também aponta para a “entrega do serviço que eu presto”. Nesta fala, ele ressalta a lógica mercadológica na qual está inserido, que também pode ser percebida no trecho quando fala sobre os resultados dos estudantes nos vestibulares e sobre a concorrência com quatro “gigantes” da educação em Curitiba, ao se referir aos concorrentes. Nesse sentido, é possível perceber mais uma vez como as lógicas de valor e mercado estão diluídas e por isso se evidencia a lógica mercado-educacional.

Já para o entrevistado DB, a identidade do colégio B perpassa por diversos fatores que o caracterizam como de excelência e que o legitimam no campo por oferecer uma educação voltada para a formação social, profissional e filosófica do estudante:

É um colégio que tem uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios

educativos e pedagógicos da Companhia de Jesus. É um colégio que faz parte da rede jesuíta de educação. É um colégio que está vinculado aos valores da Igreja Católica, e dentro disso a gente tem uma missão muito específica de tradução de todos esses princípios, em nível local (...) Então eu diria que a identidade do colégio está fundamentada naquilo que a gente visualiza como instituição, presente na nossa diversidade de espaços, aquilo que são as práticas decorrentes dos nossos documentos, e dos projetos que são vinculados no dia a dia (...) É uma proposta de cunho pedagógica que se identifica de cunho crítico humanista, pautada por princípios éticos e filosóficos cristãos e com uma abordagem ético pedagógica de cunho de formação integral que perpassa os níveis cognitivo, sócio emocional e formação espiritual religiosa. Não uma formação dogmática e não totalmente voltada a tradição católica. Vamos além daquilo que seria uma ética e espiritualidade cristã (DB).

O colégio busca se destacar no setor da educação básica pela excelência. A gente como colégio tem procurado ao longo desses últimos 60 anos se pautar pelo profissionalismo do nosso trabalho. A seriedade da organização e estrutura escolar, a novidade que continuamente é trazida nas propostas curriculares, o eixo da leitura, e da literatura e da pesquisa, como fundantes desse processo de formação discente. A formação docente com quadros bem estruturados, com tempos e espaços que também formem internamente os nossos profissionais. A participação do colégio em uma diversidade de fóruns educativos, sociais, religiosos, políticos, no espaço da cidade (...) E aí claro, você vê o resultado dos vestibulares, resultados de ENEM, que é o palpável, é o que o pai vê, o que a família visualiza. Mas tem toda dimensão simbólica de uma formação de cultura de que o colégio se situa nesses aspectos e no boca- boca, no dia-dia, as pessoas também nos conhecem como esse colégio de excelência. De cunho educativo, de uma boa entrega educativa, e de uma excelência também humana (DB).

Nossos egressos, eles tematizam as dimensões disso que é uma educação para além de uma dimensão de cunho endógeno, individualista, de cunho mais de auto formação, de vencer na vida mais individualista. Não. Ele tematiza aquilo que é o pessoal sim mas também esse pessoal em vista ao outro, de uma excelência compartilhada (...) É uma função social como cidadão (...) eu sou chamado a esse processo de síntese a também formar e transformar, espaços, pessoas, ações, enfim, transformando socialmente (DB).

Para o entrevistado DB, o colégio B é identificado no campo por seus princípios, projetos e práticas vinculados aos valores do catolicismo, no entanto, que transcendem as questões religiosas. O entrevistado DB reforça que o colégio B buscou e continua a se legitimar por um processo pedagógico de natureza crítica e humanista, explicando sobre a estrutura profissionalizada do colégio que oferece diversidade de leituras e pesquisas, tanto na formação do professor quanto do estudante. Além disso elenca os fatores que justificam “a seriedade da organização e estrutura escolar” quando diz “A participação do colégio em uma diversidade de fóruns educativos, sociais, religiosos, políticos, no espaço da cidade (...) E aí claro, você vê o resultado dos vestibulares, resultados de ENEM...”.

Pela análise da fala do entrevistado DB, é possível perceber a relevância da educação como um valor social em detrimento à questão mercadológica, especialmente quando é dada ênfase na formação que deve ser voltada para a transformação social. Nesse sentido, quando o entrevistado diz “É uma função social como cidadão (...) eu sou chamado a esse processo de síntese a também formar e transformar, espaços, pessoas, ações, enfim, transformando socialmente”, pode-se identificar o processo de *sensemaking* baseado na promulgação de ambientes, *enactment*, (WEICK, 1995), principalmente porque pela fala nota-se que faz parte da gestão do colégio formar e transformar, melhor dizendo, criar e recriar o ambiente em que se atua.

A entrevistada C1B, por sua vez, aponta para a história do colégio B na cidade, mas destaca que isso não alude a uma identidade conservadora:

Nós estamos construindo ao longo desses últimos 5 anos uma identidade da rede jesuíta. Uma escola tradicional dentro de Curitiba mas não é uma escola conservadora. Ela vem a partir da sua história construindo processos inovadores. É uma escola reconhecida, aberta, que traz inovações, projetos novos, que desafia o estudante, o professor e a família a novas processos de aprendizagem (C1B).

A entrevistada C1B fala sobre a construção da história do colégio na cidade e enfatiza que nos últimos anos a escola vem buscando ainda mais se identificar como um colégio jesuíta. Entretanto, deixa claro que a tradição do colégio na cidade, no sentido de seus valores, padrões de conduta, princípios e legado, não quer dizer que o caracterize pelo conservadorismo, já que a gestão trabalha para transformar e melhorar constantemente o ensino e a aprendizagem em processos que envolvem tanto os professores, como os estudantes e os pais.

Já o entrevistado C2B fala sobre o princípio da corresponsabilidade para explicar como o colégio gerencia sua legitimidade no campo:

Então nesse aspecto o papel da escola é definir o processo pedagógico de formação política e pedagógica, criar um processo das informações, constante interlocução dos projetos de uma referência, uma formação continuada capaz de gerar pessoas capazes de trabalhar com seus alunos enquanto sujeitos também, capaz de ter uma interlocução que cria (...) Gerar isso significa estar aberto para conversa individual e coletiva (...) Isso tem que acontecer com o grupo, no atendimento individual para corresponsabilizar ele e o aluno nos processos, para o lugar dele estar bem definido (C2B).

A escola busca se destacar no setor pela excelência humana e acadêmica. E

dizendo que essa excelência só é verdade se ela for humana e acadêmica. Não basta que nossos alunos e mais de oitenta por cento entrem na universidade, é preciso que eles entrem como pessoas diferentes. Que dentro da universidade eles sejam pessoas sensíveis a outras situações, ao outro. Acho que isso vem muito forte (C2B).

A formação social é formativa, intelectual e humana. A escola tem uma resposta pra Curitiba dentro da sua cultura, no contraponto que ela faz na cultura da cidade, inclusive, enquanto o sonho de um país igual para todos. O dia a dia formativo, na própria gestão participativa, a noção de que todos são sujeitos nesse processo. É o processo de aprendizagem. A ideia da entrega do sujeito pra sociedade é a ideia de uma escola técnica, a ideia de uma gestão de resultados. Jamais uso essa expressão (C2B).

O entrevistado C2B dá enfoque na gestão que deve ocorrer por meio do diálogo recorrente com os professores e os estudantes, tanto individualmente como nos grupos, de forma que a responsabilidade dos processos de formação seja compartilhada por todos. O entrevistado também reforça novamente que o colégio busca manter sua legitimidade como de excelência humana e acadêmica, enfatizando a preocupação social com o processo “é preciso que eles entrem como pessoas diferentes. Que dentro da universidade eles sejam pessoas sensíveis a outras situações, ao outro. Acho que isso vem muito forte”.

Além disso, o entrevistado C2B fala sobre como o colégio contribui para a cultura da cidade de Curitiba, especialmente por apresentar uma proposta de natureza mais social sobre a educação, que pode ser percebida quando ele diz “no contraponto que ela faz na cultura da cidade, inclusive, enquanto o sonho de um país igual para todos”. Nesse sentido, percebe-se mais uma vez como o colégio B busca a construção permanente de uma identidade e a manutenção de uma legitimidade que são direcionadas pela lógica de valor, já que pela fala do entrevistado, o ensino e a aprendizagem são voltados para os aspectos sociais do estudante, sua formação enquanto cidadão, para além da sua capacitação profissional. Isso pode ser reforçado quando o entrevistado diz “A ideia da entrega do sujeito pra sociedade é a ideia de uma escola técnica, a ideia de uma gestão de resultados. Jamais uso essa expressão”, fragmento em que o entrevistado evidencia seu repúdio pela ideia de tratar a educação como um serviço que se entrega, ou seja, que representa uma lógica mercadológica.

Dessa forma, vale a pena ressaltar neste momento que a fala do entrevistado DA (p.108) “É a entrega do serviço que eu presto”, contém exatamente a lógica que é repudiada pelo entrevistado C2B. Ainda, pode-se dizer que muito dessa evidência de

que o colégio B constrói sua identidade e a gerencia sob uma lógica de valor, está relacionada com a própria essência do colégio, pertencer a uma rede jesuíta.

Ademais, as falas das entrevistadas C3A e MA que seguem abaixo concordam sobre o ensino mais personalizado que o colégio A oferece:

O diferencial do colégio que eu vejo, como eu fui mãe antes de ser profissional aqui dentro, é tratar o aluno como um ser único. Então eu preciso dar um amparo para a criança nessa questão porque a mãe está trabalhando, então a gente precisa fazer, não tem como. Então aqui a gente conhece a maioria dos alunos pelo nome, os profissionais que trabalham (...) O aluno não é um número, sabe? As turmas são reduzidas, não é uma turma gigante, esse é o diferencial, a gente conhece cada aluno (C3A).

Eles ensinam bastante as crianças a dividirem, doação de livro, meio ambiente, os meus filhos desde pequenos eles tem essa ideia de separar lixo, cinto de segurança, higiene, alimentação. Então eles conseguem passar. Eu acho que ele supera. Eu estudei nas outras escolas e eu não gosto. O colégio consegue equilibrar tudo, pessoas, relacionamentos (...) Eu acho que a intenção deles é ensinar as crianças mesmo, eles ensinam a criança para o mundo. Eles não desejam que a criança só passe no vestibular (...) Eles conseguem atender cada aluno individualmente. Não é aquele número geral (...) Eu gosto, não posso reclamar (MA).

As falas das entrevistadas C3A e MA mostram novamente como o colégio A mantém sua identidade no campo - por meio de uma gestão mais personalizada, no sentido do atendimento individual e baseado no diálogo -. Os trechos das entrevistas também mostram o colégio A como aquele que ensina para a vida, o que pode ser notado nos fragmentos de fala da entrevistada MA “Eles ensinam bastante as crianças a dividirem, doação de livro, meio ambiente, os meus filhos desde pequenos eles tem essa ideia de separar lixo, cinto de segurança, higiene, alimentação” e “Eles não desejam que a criança só passe no vestibular (...) Eles conseguem atender cada aluno individualmente. Não é aquele número geral”. Nesse sentido, pode-se perceber que se evidencia mais fortemente o direcionamento da gestão do colégio A pela lógica de valor no campo.

Nesse sentido, a entrevistada C3B reflete sobre como os pais identificam o colégio B na cidade e as possíveis razões que os levaram à escolha do mesmo para educar seus filhos, além de falar sobre a legitimidade nacional da rede jesuíta:

Eu acho que a gente tem um nicho de famílias bem interessantes que nos procuram pela nossa proposta pedagógica. A gente assumidamente tem um perfil de uma escola que reflete bastante, que problematiza bastante, que é claro que é exigente, as outras também são, só que de outra forma (...) É exatamente pela proposta do tipo de pessoas que a gente quer formar aqui

(...) Em nível de Brasil, já que somos uma rede, a gente tem essa marca muito forte na formação (C3B).

Pelo trecho da entrevista, é possível perceber a importância que a entrevistada C3B dá para o reconhecimento que a rede jesuíta tem no campo da educação básica brasileira, especialmente quando diz “Em nível de Brasil”. Isso porque a entrevistada deixa evidente que a procura das famílias pelo colégio está relacionada com o tipo de educação que o mesmo propõe e que isso se explica pela legitimidade que a rede jesuíta de educação tem no campo “Eu acho que a gente tem um nicho de famílias bem interessantes que nos procuram pela nossa proposta pedagógica”.

O entrevistado PB, por sua vez, fala sobre como percebe que a escola se identifica dentro de seu contexto, ressaltando a proposta pedagógica de cunho social do colégio:

Por ser uma instituição confessional eu vejo mais a questão humana, é muito forte. Com relação a questão empresarial eu não tenho muitos dados pra te responder. Não vejo ela como empresa, pois ela não visa lucro, não vejo essa relação assim de empresa (...) A escola busca se destacar eu acho que é dentro dessa excelência de apostar nessa educação inovadora, tentar quebrar o paradigma. A gente tem uma realidade, de uma sociedade capitalista, dentro de um paradigma de visão reducionista, compartimentada. E a ideia é trabalhar com uma visão complexa para que o estudante consiga perceber que suas atitudes, as suas decisões impactam diretamente sobre a realidade e que ele também é impactado e parte desse problema (PB).

O trecho da fala do entrevistado PB mais uma vez serve como reforço para a presença da lógica de valor na identidade do colégio B. Isso porque o entrevistado PB fala sobre como vê a sociedade dos dias atuais “A gente tem uma realidade, de uma sociedade capitalista, dentro de um paradigma de visão reducionista, compartimentada” e a partir disso, como o colégio se legitima por propor uma visão mais humana e portanto mais social da realidade “E a ideia é trabalhar com uma visão complexa para que o estudante consiga perceber que suas atitudes, as suas decisões impactam diretamente sobre a realidade e que ele também é impactado...”. Os fragmentos da fala do entrevistado mostram como a escola busca se legitimar no campo, especialmente por oferecer uma educação que quer inovar com relação ao que já é proposto, em que pela fala do entrevistado pode ser percebida uma questão ainda mais forte com relação ao que se propõe “...tentar quebrar o paradigma”.

Tendo isso, é possível perceber que quando é feita a análise de como os colégios constroem sua identidade, gerenciam e buscam permanentemente manter a

legitimidade que possuem no campo, a lógica de valor se faz mais evidente do que a lógica de mercado e até mesmo a mercado-educacional, esta última a mais evidente quando se analisou o sentido de gestão com relação aos professores, estudantes e pais. Uma explicação para isso pode residir no fato de que o campo da educação brasileira, incluindo também o próprio setor privado, carrega a ideia de que a educação não pode ser ofertada como um serviço em um mercado, ou seja, ser impregnada pela lógica mercadológica diante do que deveria ser direito natural do cidadão, concepções essas antagônicas e conflitantes (CERTEAU, 2012).

O próximo tópico, desse modo, explica como se constitui o sentido de gestão estratégica nos dois colégios com relação às lógicas presentes no campo.

4.3.2.3 A Estratégia

De acordo com Gioia e Chittipeddi (1991), os indivíduos necessitam negociar sentido nas organizações. Isso pode ser entendido porque, diante da existência de ambiguidades e demais irregularidades - que podem ser resultantes da existência de lógicas conflitantes - é preciso dar atenção para as variadas formas com que os gestores tomam suas decisões, já que a construção de sentido se dá de forma condizente com a lógica institucional dominante em determinado campo (HAHN et al., 2014).

Sendo assim, este subtópico analisa como os gestores dos colégios A e B constroem sentido para a gestão estratégica diante das lógicas do campo, especialmente para entender como essas lógicas direcionam a constituição desse sentido e por conseguinte, como ocorre a gestão.

Dessa forma, para o colégio A, de acordo com o entrevistado DA, a gestão ocorre de maneira mais centralizada. O entrevistado explica que o colégio passou por uma estruturação dos processos empresariais nos últimos anos, diz que nos dias de hoje o foco está na ampliação da estrutura física e na manutenção da excelência do ensino, e ainda ressalta as características do setor privado da educação básica:

A gente tem aqui ainda uma gestão bem centralizada em mim. Então todas as pessoas aqui sempre recorrem a mim. Independentemente de ter um superior imediato ou não (...) O dia que eu descentralizar essa situação, processos terão que ser criados para que a coisa não desande. E isso não é um objetivo a curto prazo. Para isso teria que ver se o projeto de ampliação da estrutura irá se consolidar, porque a gente ainda tem aqui dentro

processos um pouco soltos exatamente por essa facilidade que eu tenho de gestão dessas situações por estar aqui sempre (...) Então, também não deixa de ser um referencial do colégio hoje. Aí eu vou ter que manter esse diferencial com uma estrutura organizacional maior, e isso só vai acontecer se eu consolidar processos com pessoas muito responsáveis que consigam executá-los de uma maneira correta (DA).

Sobre as prioridades do colégio, a gente tinha como foco estratégico em anos anteriores, equacionar toda a concepção pedagógica e os modelos de ensino que a gente viu e oferecer todos os princípios e valores e toda essa cultura para ser implantada. A gente conseguiu fazer isso. Foi um planejamento estratégico que a gente fez de 2008 a 2013. Nos anos de 2013 a 2017 a gente tinha um outro planejamento estratégico no qual o foco principal foi a parte mais organizacional, no sentido empresa mesmo. Estruturação porque a gente está em um mercado que é muito amador. Por que? Característica do mercado (DA).

É um mercado muito informal, extremamente informal. Você tem grandes grupos que tem a gestão profissionalizada, mas você tem uma infinidade de escolas menores que trabalham na informalidade de processos, várias questões organizacionais. A gente está passando por um processo de consolidação da educação básica, por exemplo. Um monte de grupo investidor, um monte de gente querendo comprar a escola pra trazer pro guarda-chuva do seu grupo maior. Existe uma dificuldade muito grande que tem muito grupo que não consegue fazer auditoria na maioria das escolas porque as vezes não tem nem o que auditar, entendeu? Não tem um processo escrito, não tem um RH certinho, não tem um orçamento (...) Noventa e cinco por cento das escolas no Brasil trabalham dessa maneira (DA).

Tem dados assim que quem está de fora do mercado não conhece mas ele é um mercado extremamente amador, no sentido empresarial, porque ele é muito mais filosófico do que qualquer outro mercado. Por que? Porque a maioria das pessoas envolvidas na educação privada no país hoje tem uma concepção muito parecida com a minha de educação. O cara faz porque gosta, porque ele tem o ideal de ver aquelas crianças se desenvolverem, ele não faz para ganhar dinheiro. Dinheiro é a forma de sustento dele, por isso que eu digo que ela tem que ser empresa, se não, não tem como funcionar, entendeu? Mas é um processo bem lento, então esse nosso último planejamento estratégico é pra equacionar essas coisas que antes dessas reformas que te falei eram bastantes informais também. Tive que acertar recursos humanos, plano de carreira, um orçamento gerencial, fazer bater planos de conta com contabilidade, restituir processos internos de matrícula, de atendimento, de protocolo, uma série de situações, para a profissionalização da gestão enquanto empresa do colégio. Isso foi 2013 a 2017. E isso está concluído. Antes do previsto a gente acabou concluindo. Tem um detalhe ou outro que precisa acertar ainda mas é coisa bem pequena (DA).

Corroborando com o que já foi apresentado nos trechos anteriores sobre a gestão do colégio A, o entrevistado DA reforça a centralização da gestão em si. Explica que nos últimos anos a gestão estratégica esteve voltada para a estruturação da escola como empresa, pois foi necessário criar diversos processos para que ocorresse, como ele disse, a profissionalização da gestão “Tive que acertar recursos

humanos, plano de carreira, um orçamento gerencial, fazer bater planos de conta com contabilidade, restituir processos internos de matrícula, de atendimento...”. Este trecho da fala do entrevistado evidencia a importância da estruturação da escola frente às necessidades que o setor privado de educação básica passou a exigir, pois foi preciso que o colégio se adequasse às questões empresariais.

Isso porque, para o entrevistado DA, o mercado de educação básica brasileiro – nota-se aqui na própria fala do entrevistado o tratamento mercadológico dado ao setor – é amador “...é um mercado extremamente amador, no sentido empresarial, porque ele é muito mais filosófico do que qualquer outro mercado”. O entrevistado explica esse fato porque acredita que, no Brasil, trabalhar com educação – quando não se é ou pertence a grandes grupos – é a realização de uma ideologia, a ideia da construção social, formar para a vida, desenvolver valores, educar para um futuro melhor, isto é, motivações que não são financeiras “O cara faz porque gosta, porque ele tem o ideal de ver aquelas crianças se desenvolverem, ele não faz para ganhar dinheiro”.

É possível perceber, dessa forma, como se misturam as lógicas de valor e mercado, novamente evidenciando a lógica mercado-educacional. Quando o entrevistado DA fala sobre seu entendimento do campo da educação como filosófico, no sentido de estar relacionado com ideologias pessoais e responsabilidade social e fala sobre a implementação dos valores e da cultura do colégio, ele é direcionado pela lógica de valor. Porém, quando se refere ao campo como mercado, fala sobre a necessidade de profissionalização, a formação de processos, a preparação de pessoas para auxiliar na gestão em caso de expansão e quando fala sobre a pressão de grandes grupos frente às escolas “processo de consolidação da educação básica”, evidencia fortemente o direcionamento da lógica de mercado.

Dessa forma, pela preocupação com a aprendizagem e o desempenho e formação social e profissional do estudante, isto é, o que aponta para a existência da lógica mercado-educacional, percebe-se que o gestor constrói sentido de maneira permanente em sua fala, pois precisa dar conta das irregularidades, mesmo que para ele não perceptíveis, da coexistência das lógicas no campo. Nesse sentido, cabe a ele atribuir coerência ao seu discurso e ações entre sua percepção pessoal e aquilo que é necessário para o colégio, ou seja, precisa ter plausibilidade ao dar sentido às suas decisões (WEICK, 1995), para que sua gestão seja acreditada e a partir disso, consolidada.

Com relação ao foco estratégico, o entrevistado DA aponta para a necessidade da expansão física do colégio A mas que ela não se refere à busca pelo aumento de alunos mas sim pela melhor alocação dos estudantes da escola:

A gente passou pra essa parte administrativa, e agora a ideia é proporcionar excelência dentro desses produtos educacionais que a gente acabou criando. E isso, a prioridade pra atingir isso hoje dentro do colégio é espaço físico. E isso está sendo feito com projeto de ampliação, tem construção pro ano que vem pra ser feita, que já está em andamento. A expansão da estrutura hoje é o maior objetivo do colégio, mas não é um aumento de estrutura para um maior número de vagas, expansão da estrutura para melhorar a condição de quem já está aqui dentro (DA).

Pela fala do entrevistado DA, mais uma vez a preocupação com a “expansão da estrutura para melhorar a condição de quem já está aqui dentro”, aponta para o direcionamento que a lógica de valor dá a gestão. No entanto, quando o entrevistado DA fala sobre os desafios que o colégio A vem enfrentando, é percebida a orientação para a lógica de mercado:

O maior desafio que o colégio enfrenta hoje é lidar com essa dinâmica intensa de você se adequar a realidade da família. A gente teve que sair do nosso foco principal que é o aluno aqui dentro pra passar até a ser psicólogo as vezes da família. Um gestor de pais. Então isso faz com que nosso foco se divida. Então muito do nosso esforço tem sido dedicado para determinadas situações que em tese não deveriam ser responsabilidade do colégio nesse sentido. E aí a gente tem que equacionar certas coisas porque o que começa acontecer é o seguinte: você tem um colégio com novecentos e trinta alunos e você gasta noventa por cento do tempo resolvendo problemas de cinco famílias. E não são problemas teus. São problemas do casamento do cara entendeu? E isso chega para mim pelo aluno ou pelo próprio pai, pra pedir conselho mesmo. É quase um consultório de psicologia (...) Então o maior desafio do colégio hoje, enquanto coordenação, pedagogicamente falando, é criar um mecanismo de separação dessas situações. Porque é alguma coisa que eu não consegui (DA).

Pelo trecho da entrevista acima, mais uma vez é possível perceber como há a coexistência das lógicas. Quando o entrevistado DA expõe que um de seus maiores desafios enquanto gestor do colégio é ter que mediar as relações dos pais com os filhos, mais especificamente quando as questões se referem às necessidades pessoais dos membros da família, e que essa mediação ainda não foi conquistada por ele, evidencia-se claramente que o gestor preserva a relação clientelista com os pais e estudantes, no sentido de que - são clientes e precisam ser atendidos – sejam quais forem suas necessidades.

A preocupação com o bem-estar da família, especialmente no que pode ser

prejudicial para a formação pessoal do aluno, poderia indicar a orientação da gestão pela lógica de valor. No entanto, os fragmentos “A gente teve que sair do nosso foco principal que é o aluno aqui dentro pra passar até a ser psicólogo as vezes da família. Um gestor de pais” e “...você tem um colégio com novecentos e trinta alunos e você gasta noventa por cento do tempo resolvendo problemas de cinco famílias. E não são problemas teus”, destacam claramente que não se trata de uma preocupação do colégio com a gestão emocional do estudante e família, mas sim, um problema do colégio em redirecionar seu foco e elaborar estratégias para atingi-lo, frente a esses desajustes de relacionamento. Com isso, essa análise ainda pode ser reforçada pela necessidade que os gestores tem de se empenharem na negociação de sentido nas organizações, principalmente defronte aos acontecimentos muitas vezes incoerentes que decorrem das mais diversas situações (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991).

Por sua vez, o entrevistado DB aponta para como as decisões são tomadas no colégio B, fala das etapas no processo, sobre a prioridade da gestão, para os problemas e desafios e para a estratégia que é voltada para quatro eixos de atuação:

Não é uma gestão democrática mas é uma gestão participativa. E é uma gestão colegiada. Então sempre que um projeto nasce de uma problemática algo é evidenciado e isso vai para os conselhos que discutem melhor todo esse processo, seja o conselho administrativo, seja o diretor, ou acadêmico. Isso em sequência vai para diferentes reuniões envolvendo professores e demais pessoas envolvidos nas estruturas intermediárias. São eles que estão envolvidos, imersos no dia a dia, então aí que surgirão elementos de dar certo ou não, aprofundamento de novas problematizações. E aí que nesse espaço são feitos os desenhos mais materializados. Isso volta para os conselhos e aí a gente referenda, no sentido de dizer se ok ou não, não é possível (DB).

A prioridade da escola hoje é a formação desses sujeitos. Diante disso, que tenha um currículo de ponta, com aprendizagens pertinentes para uma vida decente. Uma estrutura adequada pra que atenda a esses processos pensados no currículo. Uma organização, clima, gestão de pessoas, educadores que vistam essa camisa, cultura e organização interna do material humano, e uma quarta grande prioridade é tudo que é desenvolvido internamente na relação com o social, a comunidade, nas pessoas, famílias, a sociedade. Então eu diria: é aprendizagem, é estrutura, é clima e organização interna e comunidade. Quatro grandes eixos de prioridades para manter o colégio continuamente discutindo, pensando projetos, retomando pra que se mantenha atualizado e atendendo seu propósito. (DB).

O foco estratégico do colégio é a aprendizagem. Diante de tudo aquilo que a gente conversou até agora. Colégio jesuíta, e o foco é a aprendizagem. Tudo que é pensado, estruturado, desenhado, desde um computador comprado, professor contratado, atividade de crisma gestada, educação ambiental, tudo tem como foco a aprendizagem dos nossos estudantes (...) Eu uso muito

uma palavra aqui que é o conceito do acompanhamento. Você não só gesta, você não só problematiza, você acompanha tudo aquilo que é pensado, que está em continuidade. Acompanhado por diferentes sujeitos, seja gestão, seja família no seu processo. Planejamento estratégico que nos auxilia a gestar tudo isso (DB).

O principal desafio no meu entender é a capacidade interna de leitura e problematização disso tudo. Chegar nesses quatro eixos já é consequência de uma problematização, de uma visão estratégica, de um processo de gestão que consegue visualizar ou que no primeiro momento não consiga, mas consegue problematizar, levar essas questões para a comunidade (DB).

Mas se for pra te responder de uma forma mais lacônica, os problemas que hoje a gente enfrenta como instituição eles decorrem de uma situação de contexto de país e de cidade, com opções curriculares que o colégio atua e assume como responsabilização da Companhia de Jesus e da nossa proposta institucional, e da quantidade de famílias que não aceitam determinadas abordagens, que nos criticam, e que no fundo não entendem a nossa proposta pedagógica. O professor que precisa ressignificar a partir disso, a organização escolar que precisa se rever, a direção que precisa continuamente estar atenta aos canais de comunicação por exemplo, e o clima interno que muitas vezes se torna pesado em função de críticas que vem de órgãos externos ou de grupos de famílias em específico, sobre a proposta pedagógica da instituição. Essa crítica é uma crítica localizada porque é uma crítica contextualizada, digamos. É uma questão de momento histórico que o colégio vive porque educação é cultura também (DB).

A partir da análise dos trechos anteriores, é possível perceber as diferenças com relação a gestão dos colégios A e B. Na fala do entrevistado DB é explicada a forma como as decisões são tomadas no colégio B “Não é uma gestão democrática mas é uma gestão participativa. E é uma gestão colegiada”. Nesse fragmento, o entrevistado fala sobre a gestão que é baseada na comunicação, e não de uma maneira democrática, como ele enfatiza, ou seja, em que cada um tem a liberdade para agir como quiser, mas participativa, isto é, o que quer dizer que sempre haverá conversas a respeito do que se precisa “problematizar”.

No entanto, cabe ressaltar que a palavra colegiada traz para a gestão participativa o sentido de que é uma gestão que passa por colegiados, melhor dizendo, por algumas etapas e diferentes pessoas. Nesse sentido, mesmo que o diálogo, as discussões sejam a forma comum de ambos os colégios conduzirem, é importante destacar que a gestão comunicativa do colégio A se dá de maneira pessoal, interpessoal e é centralizada em um gestor; e no colégio B, a gestão é perpassada por diferentes grupos e etapas até que se tome a decisão final. Uma explicação para essa diferença, para além das identidades dos colégios, reside no fato de que o colégio B é maior, tanto com relação ao espaço físico, número de

alunos, funcionários e atividades, então a gestão baseada em processos e mais formalizada, pode facilitar a gestão do colégio como um todo.

Além disso, com relação as prioridades, o entrevistado DB aponta para a formação pessoal e profissional do estudante. Para isso, reflete sobre vários aspectos que definem a qualidade dessa formação, currículo, estrutura, organização, clima, cultura, professores motivados, elementos que o entrevistado resume no que ele chama de “quatro grandes eixos”, “...é aprendizagem, é estrutura, é clima e organização interna e comunidade”. Nesse sentido, o entrevistado DB ainda reforça a aprendizagem como o foco estratégico e o estudante como central nesse processo “Tudo que é pensado, estruturado, desenhado, desde um computador comprado, professor contratado, atividade de crisma gestada, educação ambiental, tudo tem como foco a aprendizagem dos nossos estudantes...”.

Pode-se pensar a partir disso, que uma explicação para o colégio B evidenciar como sua gestão é muito voltada para o estudante, de forma que os objetivos estão alinhados com todo seu processo de formação, está no fato de que o colégio B, por ser da rede jesuíta e ter uma estrutura consolidada há anos, já não atribui tanto seu foco para os aspectos estruturais, sejam eles físicos, ou empresariais, ou até mesmo educacionais, como ocorre no colégio A, de história mais recente.

Ademais, com relação aos desafios, diferentemente do colégio A que aponta para os problemas de gestão no relacionamento com os pais, no colégio B o entrevistado DB aponta para “...a capacidade interna de leitura e problematização disso tudo”, o que pode ser entendido como desafio a necessidade do colégio B manter com excelência sua proposta educativa, o diálogo, a discussão, a reflexão de uma maneira geral. Além disso, assim como um desafio é manter a própria proposta de ensino, o entrevistado DB aponta como problema “...da quantidade de famílias que não aceitam determinadas abordagens, que nos criticam, e que no fundo não entendem a nossa proposta pedagógica”, ou seja, mais uma vez o entrevistado revela como problema a própria condição do colégio frente ao que propõe “...com opções curriculares que o colégio atua e assume como responsabilização da Companhia de Jesus e da nossa proposta institucional”.

Nesse sentido, o entrevistado DB ainda reforça sobre demais aspectos que precisam ser geridos para que os problemas sejam evitados, como a postura dos professores em lidar com as oposições ao sistema, o próprio colégio que precisa estar sempre refletindo sobre suas propostas, a direção que deve estar envolvida nos

processos comunicativos e o clima organizacional que serve como espelho para as opiniões dos pais e da comunidade como um todo.

Em síntese, a partir das falas dos entrevistados DA e DB, percebe-se que a gestão no colégio A está mais voltada para a manutenção dos seus processos internos, relacionamento com professores, estudantes, pais, e também com o melhoramento da sua estrutura física, o que possibilita oferecer melhores condições para seus alunos e famílias. Já o colégio B, tem sua gestão voltada especialmente para dar conta da sua proposta pedagógica, tanto com relação aos processos internos necessários para que o ensino e a aprendizagem ocorram neste sentido e também com relação a aceitação e o entendimento dos pais e da comunidade com o que é proposto.

Pode-se entender dessa forma que mesmo diante das diferenças aqui pontuadas entre a gestão nos colégios, o sentido de gestão é construído em ambos diante da coexistência das lógicas de valor e mercado, já que existe para os dois, o acompanhamento da formação e desempenho do professor, a formação pessoal e profissional do estudante e a preocupação com os processos de aprendizagem e o desempenho organizacional, especialmente no que diz respeito ao colégio A – atender às necessidades dos pais e estudantes que extrapolam as questões escolares – e ao colégio B – manter sua identidade e proposta curricular diante das críticas dos professores, pais e comunidade -.

Assim, a lógica mercado-educacional direciona os processos de *sensemaking* dos gestores dos colégios A e B, e é possível perceber que, para além da continuidade do processo – a construção de sentido é um processo contínuo – porque não há início ou fim, as pessoas estão constantemente em um fluxo de acontecimentos (WEICK, 1995), o sentido também é criado permanentemente, porque somente dessa forma os gestores são capazes de compreender e agir estrategicamente (WEICK; ROBERTS, 1993) diante da coexistência das lógicas, negociando permanentemente os sentidos compartilhados entre os professores, os pais, os estudantes, os demais funcionários e a comunidade de uma maneira geral, minimizando a existência de conflitos.

Para mais, as falas das entrevistadas C1A e C1B coincidem quando buscam consolidar o estudante como prioridade no processo de aprendizagem:

Com relação as prioridades da escola, hoje é a formação acadêmica

adequada, ensinar o aluno a estudar, ensinar o aluno a ser estudante, acho que é uma das prioridades que a gente tem, atender na medida do possível essas necessidades que a comunidade tem, buscar essa família próxima da gente, essa família que busca o colégio, que ela entenda e confie no que a gente está propondo (...) Então a gente tem que estar buscando a formação do professor, do aluno, tentar atender às dificuldades, a gente tem um cuidado muito grande (C1A).

A grande prioridade da escola hoje é tornar esse estudante o centro do processo, parte do processo. E a gente vem promovendo vários fóruns para que esse estudante se sinta realmente constituinte, construtor dessa formação. Ele não é mais passivo no processo, é ativo. Trazer o sujeito como centro e constituir suas aprendizagens a partir dos seus interesses de forma crítica e criativa. Os desafios, encontrar profissionais, professores abertos a essa nova proposta, novo processo, porque ainda culturalmente a gente está muito enraizado aonde o professor é o centro. O desafio é formar professores abertos ao novo processo. Quebrar alguns paradigmas de formação de leitura de mundo e aprendizagem (C1B).

Dessarte, é possível perceber que a entrevistada C1A destaca como prioridade da gestão do colégio A o relacionamento entre a escola e a família, no sentido de que é feito um esforço para fazer com que os pais sejam mais participativos na rotina escolar dos filhos e também corroborem com a formação do cidadão que a escola visualiza para o futuro. Já a fala da entrevista C1B aponta como prioridade o aprimoramento na relação entre os professores e os alunos, sendo que o colégio visa que estes sejam cada vez mais participativos no processo de ensino e aprendizagem. Isto é, para o colégio B, é uma prioridade gerir a relação professor - estudante, no sentido de preparar o docente para trabalhar com o estudante que deve ser progressivamente mais participativo no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a proposta do colégio.

Para mais, o foco estratégico do colégio A, de acordo com a entrevistada C2A está muito voltado para o que ela chama de “fidelização” do estudante, o que significa criar no mesmo o “sentimento de pertencimento” para com o colégio e que deve ser cativado pelo professor em sala de aula. Para o colégio B, por sua vez, de acordo com o entrevistado C2B, o foco estratégico no colégio B está voltado para a aprendizagem de uma maneira geral, em manter e desenvolver a gestão participativa que valoriza a diversidade:

O foco estratégico da escola hoje é atingir um número de alunos em que nós não percamos o controle das famílias e sobre eles, que a gente consiga manter a qualidade. Essa qualidade principalmente presencial (...) As ações tomadas para atingir a esses objetivos é a formação contínua dos professores, em diferentes áreas da pedagogia, não adotar uma só forma porque o aluno não tem uma só forma, e o professor também não. Até

mesmo para turmas diferentes devem ser adotadas técnicas diferentes, o professor precisa entender isso, e fidelizar o aluno de uma maneira assim, primeiro pelo sentimento de pertencimento, ele pertence a essa tribo, ele se sente bem nessa tribo, nessa escola, nesse colégio e ele quer ficar aqui, ele não está aqui só porque o pai quer ou só porque o tio quer a escola, ele está porque ele quer e ele sabe que o futuro dele aqui a gente está trabalhando para garantir. Então a fidelização ela vem na parceria, primeiro colégio - aluno, depois colégio - pais, para que aconteça essa fidelização (C2A).

O foco estratégico da escola acaba sendo essa formação, esse binômio formativo, tem gente que vem procurar isso. Os outros que vem aqui, percebendo que há outro mundo, que há outro jeito de fazer educação. Sustentar a diversidade e fazer com que ela seja sempre construtora. Trabalhar com a diversidade permanentemente. É a constituição de estratégias que levem as pessoas participarem. Por exemplo, nós temos estruturado toda semana duas horas de reunião com os professores. Essas duas horas com os professores são para estudo e planejamento. A escola pra pensar o mundo, pra pensar a cidade. Nós fizemos com alunos, representantes de turma, grêmios estudantis que traz esses representantes (...) com os pais diretamente, há de se ter estratégias em todas as dimensões e o currículo de base integral que constitui como base transdisciplinar no currículo, que é nosso contexto, nosso sonho, é o conhecimento, o educador e o estudante (C2B).

Temos dois conselhos, diretor e acadêmico e administrativo, aonde no caso do acadêmico, os coordenadores são a direção acadêmica e se reúnem pra discutir problemas estruturais e acadêmicos que estejam surgindo. São problemas que voltam pra todo mundo, voltam pro conselho diretor e é este que vai catalisar e discutir essa problemática, partindo pros coordenadores de unidade, partindo pros coordenadores de serviços pedagógicos, e se estabelece uma discussão e um processo decisório (C2B).

Pelos trechos das entrevistas com os entrevistados C1A, C1B, C2A e C2B, é percebido que o sentido de gestão que é construído com relação às prioridades e o foco estratégico dos colégios, corrobora com o que foi percebido nas falas dos entrevistados DA e DB - colégio A com sua gestão mais focada no relacionamento entre a escola e a família e o colégio B na gestão da sua proposta pedagógica perante os professores, os estudantes e os pais -.

A entrevistada C3B, por sua vez, traz em sua fala algumas percepções sobre a gestão financeira de sua unidade no colégio B e é a primeira vez que a problemática se destaca nas respostas dos entrevistados. Além disso, a entrevistada C3B reforça a importância do colégio em atender às reformas pedagógicas propostas pela rede jesuíta mas sem que o colégio perca sua identidade:

Na questão administrativa é exatamente o que foi orçado pra minha unidade e o que eu estou cuidando, e isso é um desafio hoje em termos de equalizar gastos com as demandas. Na questão pedagógica eu penso que o grande desafio são as demandas que vem, porque estamos em um processo de

entrada na rede, de uns três anos pra cá, tentando atender as demandas que vem da rede, então como não perder a identidade da escola, e assumir a força que a rede traz pra gente. Então é desafiador isso. Isso não é ruim, desafio nos movimenta, tira a gente da incerteza, é uma palavra positiva aqui. Na questão relacional, é sempre estar aqui. Alterações de clima, especialmente com os educadores (C3B).

Por exemplo, eu mencionei agora pouco pra você a questão orçamentária. Essa semana começo a prever o orçamento para 2018, semana que vem tenho que estar com todas as planilhas fechadas, a gente faz uma previsão em um nível só, mas eu faço um lançamento pro ano que vem projetando um número de alunos. Porque isso está planejado, feito. Mas ano que vem quando eu começar fevereiro talvez eu não tenha esse número x de alunos, e o meu orçamento já foi aprovado, então eu vou ter que me rever. Então quais são os problemas hoje, exatamente esse, conciliar o que foi pensando na reunião pedagógica, que já está traçado, tem um custo estipulado e como fazer que dê certo e o orçamento não entre no vermelho. Então aí que é o problema. Eu posso falar aqui mais especificamente pela unidade, hoje a grande questão é essa (C3B).

No planejamento estratégico aqui da unidade, o colégio tem uma grande meta que é na questão do currículo, a questão dá práxis, aproximar a teoria da prática. Então como aproximar a teoria da prática? É em relação ao currículo, é isso que a gente está fazendo agora (...) Pensando assim em termos de empresa, é que a gente tem um pouco de pudor de falar assim, né, quem é da educação falar nesse sentido, então por isso que tem que formular melhor sobre foco estratégico. Mas é uma coisa de formação mesmo. Eu penso que na cidade o foco estratégico é se fazer conhecer melhor, a cidade está muito grande. Mostrar melhor nosso projeto político pedagógico pra dar esse diferencial nos concorrentes. A gente sabe o que faz, que faz bem feito mas temos que mostrar pra sociedade como a gente faz (C3B).

Na análise das falas, ainda com relação ao planejamento estratégico dos colégios A e B, a entrevistada C3B faz uma observação sobre a importância do colégio B intensificar a propaganda que faz na cidade, especialmente quando ela diz “Mostrar melhor nosso projeto político pedagógico pra dar esse diferencial nos concorrentes. A gente sabe o que faz, que faz bem feito mas temos que mostrar pra sociedade como a gente faz”. Pela fala, pode-se entender que “dar esse diferencial” significa mostrar aos concorrentes os diferenciais positivos do colégio. Isso pode ser entendido também como a necessidade em fazer a manutenção da identidade, com relação a sua proposta pedagógica. Além disso, a entrevistada C3B fala sobre manter a identidade do colégio diante da rede jesuíta e também usá-la como uma vantagem competitiva “de uns três anos pra cá, tentando atender as demandas que vem da rede, então como não perder a identidade da escola, e assumir a força que a rede traz pra gente”.

Com isso, a relevância da identidade na gestão estratégica – tanto sua manutenção como sua divulgação – fica evidente mais uma vez pela análise das falas. Isso pode ser reforçado ainda de acordo com Santos (2016), a partir do reconhecimento de que a identidade e as práticas das organizações devem estar orientadas a partir dos atributos das lógicas institucionais dominantes, e que isso faz parte das organizações. Outra explicação é que, a partir da identidade, dos valores e da cultura existentes, a gestão nas organizações se orienta pelas lógicas que são mais condizentes com suas práticas (BEER, 2016). Portanto, os atributos das lógicas coexistentes – valor e mercado – habilitam e constroem as decisões dos gestores e os aspectos das identidades dos colégios que querem deixar mais evidentes no campo, e esse processo só é possível por meio dos sentidos que são compartilhados, ou seja, por meio de *sensemaking*.

Desse modo, o subtópico que segue faz referência aos processos de *sensemaking* que ocorrem nos colégios A e B com relação à atenção que é dada aos propósitos sociais e empresariais pelos gestores, frente às lógicas do campo.

4.3.2.4 Os Propósitos Sociais e Empresariais

A forma como a gestão atribui sentido às questões sociais e empresariais que envolvem os colégios é discutida neste subtópico da análise. Compreender como isso acontece é importante porque os gestores, quando buscam difundir suas práticas, muitas vezes pelo gerenciamento dos membros organizacionais, são capazes de tomar decisões diante de diferentes lógicas a fim de legitimar suas ações e atender aos seus interesses, sejam eles pessoais ou das organizações (GENG; YOSHIKAWA; COLPAN, 2016).

Isso pode ser percebido quando se analisa a fala do entrevistado DB, em que ele diz sobre a necessidade de gerenciar o colégio a partir das duas lógicas existentes, valor e mercado, e afirma ser possível atender a uma lógica de mercado e ainda assim ter uma orientação mais humanista:

O colégio tem que se sustentar. A instituição tem que se sustentar. A organização precisa ter uma qualidade naquilo que é sua gestão, naquilo que é sua proposta político-pedagógica, no que são as atualizações de suas estruturas físicas e discentes (...) Os profissionais que estão aqui dentro são excelentes, uma direção acadêmica por exemplo precisa de um doutorado. Tem que ter uma formação dentro dos critérios de ponta para que tudo isso

esteja de acordo com o mercado, com a proposta pedagógica que a gente visa materializar em nível local. Então a gente pode trabalhar nessas perspectivas empresarial de mercado, e de mercado de cunho individualista, ou de quem pode mais, mas também pode-se trabalhar em uma perspectiva de mercado que é de uma abordagem mais humanista, de excelência, de ponta, que as pessoas tem que ser bem formadas, que a entrega deve ser de excelência, que os projetos precisam estar bem organizados, que a estrutura precisa estar organizada, mas tendo em vista o propósito da educação que a gente assume como instituição. O propósito não é o lucro, não a sobra no final. Uma porque nós somos uma instituição filantrópica, temos aqui mais de quatrocentos bolsistas juntos com os outros pagantes, mas a gente sobrevive como instituição também da procura da relação com o mercado, da novidade que a gente traz, dos projetos novos apresentados para a sociedade, do modo como somos vistos pela sociedade e pela família. Então essa inter-relação ela precisa acontecer (DB).

A função da escola perante a sociedade é formar sujeitos. É a formação do sujeito crítico, contextualizado, integral, é preciso tematizar diferentes aspectos da formação e autonomia, capacidade de pensar e se posicionar. A educação básica cumpre sua função assim. A escola exerce isso a partir do currículo. É o currículo da escola que tem a prerrogativa de fazer com que o sujeito faça desse modo. Então o currículo, seja nas suas práticas ou prerrogativas, opções, ele precisa garantir. A gente parte desse princípio, a gente tem essa utopia. Então o currículo vai tematizar a aprendizagem, as práticas, os projetos, o dia a dia, a organização. O currículo também é gestão, é gestão do tempo, das pessoas, gestão do dinheiro, gestão de projetos, é gestão enfim, da organização. Envolvendo tudo que chega aos nossos estudantes, a pessoa em nível de aprendizagem (DB).

Pela fala do entrevistado DB é possível evidenciar a coexistência das lógicas de valor e mercado e principalmente o direcionamento que as mesmas dão à construção do sentido de gestão. Quando o entrevistado diz “Então a gente pode trabalhar nessas perspectivas empresarial de mercado, e de mercado de cunho individualista, ou de quem pode mais...” se refere a lógica de mercado e quando fala “...mas também pode-se trabalhar em uma perspectiva de mercado que é de uma abordagem mais humanista, de excelência, de ponta...”, faz referência a lógica de valor. A partir das falas, é possível perceber como as lógicas estão muito diluídas no dia a dia do colégio, haja vista o entrevistado DB perpassar por aspectos de ambas as lógicas de maneira muito natural na forma como dialoga sobre a gestão que pratica.

Quando diz “O colégio tem que se sustentar. A instituição tem que se sustentar. A organização precisa ter uma qualidade naquilo que é sua gestão, naquilo que é sua proposta político-pedagógica...” o entrevistado DB fala da necessidade da escola em obter recursos para manter a qualidade do ensino que propõe - lógica de mercado -. Em contrapartida, quando fala “O propósito não é o lucro, não a sobra no final. Uma porque nós somos uma instituição filantrópica, temos aqui mais de quatrocentos

bolsistas juntos com os outros pagantes...” o entrevistado se remete à identidade jesuíta do colégio e ao exercício filantrópico com relação à designação de bolsas de estudo – lógica de valor -. Dessa maneira, mais uma vez é possível notar a coexistência das lógicas, já que o gestor é capaz de agir sobre alguns aspectos da educação, como a cultura e a identidade, por meio do sentido que é construído e direcionado para atender à lógica mercado-educacional (SAMUELSSON; LINDBLAD, 2015).

Além disso, no segundo trecho o entrevistado DB explica que a formação de excelência pretendida pelo colégio deve ocorrer por meio da gestão do currículo “É o currículo da escola que tem a prerrogativa de fazer com que o sujeito faça desse modo. Então o currículo, seja nas suas práticas ou prerrogativas, opções...”. No entanto, para que esse currículo seja elaborado, tanto pela escola quanto pelo estudante, e que seja de excelência com relação à qualidade que o colégio propõe, é preciso que haja investimentos “O currículo também é gestão, é gestão do tempo, das pessoas, gestão do dinheiro, gestão de projetos, é gestão enfim, da organização. Envolvendo tudo que chega aos nossos estudantes”. Dessa forma, mais uma vez percebe-se que o sentido de gestão é construído de maneira permanente para dar conta da lógica híbrida, isto é, a mercado-educacional.

Tendo isso, para o colégio B, de acordo com a fala do entrevistado DB, o cuidado com os aspectos sociais está muito relacionado com a boa formulação e execução do currículo. Já para o entrevistado DA, se a escola perder o “ pilar ” social, isto é, a concepção da educação como um valor social, a parte empresa não consegue existir:

Com certeza a escola atende tanto aos propósitos sociais quanto materiais, mais social eu diria. Muito mais, mesmo sendo uma escola privada. Na verdade, a gente não faz parte de um grande grupo, capital aberto, como tem acontecido na educação básica atualmente. É um colégio com pessoas que sempre trabalharam com educação, tem isso no sangue assim, e a parte da empresa dentro dele é única e exclusivamente para você poder cumprir com o que você tem que cumprir no dia-dia para que você consiga se manter funcionando. Ela é um mal necessário dentro do colégio. Tem que ter processos empresariais para que ela funcione bem, tem que ter rotinas, orçamentos, uma série de princípios empresariais mas o negócio do colégio mesmo é a educação. E a gente nunca pode perder isso de vista. Até porque se perder, a parte empresarial morre na sequência. Toda essa parte empresarial ela tem um pilar e o pilar é a parte educacional. O dia que a gente perder esse tipo de característica a gente perde toda condição de manter a escola como empresa, por exemplo. E aqui ainda é uma associação sem fins lucrativos, ela não tem comissão de lucro, ela não tem nada, é a remuneração mensal dos dirigentes e pronto (DA).

De acordo com o entrevistado DA, o colégio A consegue ponderar as questões sociais e empresariais. No entanto, o entrevistado acredita que os aspectos sociais são mais importantes para a existência do colégio do que a própria condição de empresa que ele assume. Isso porque pela fala do entrevistado, a parte empresarial pode ser entendida como um suporte para o verdadeiro propósito do colégio, que é a formação dos estudantes para a vida, isto é, para a sociedade. Para tanto, o entrevistado é radical em suas palavras quando se refere a condição de empresa “Ela é um mal necessário dentro do colégio. Tem que ter processos empresariais para que ela funcione bem, tem que ter rotinas, orçamentos, uma série de princípios empresariais...”

A fala do entrevistado ainda reforça “...o negócio do colégio mesmo é a educação. E a gente nunca pode perder isso de vista. Até porque se perder, a parte empresarial morre na sequência. Toda essa parte empresarial ela tem um pilar...”. Esse fragmento da entrevista aponta fortemente para a gestão baseada na lógica de valor, porque a preocupação com a educação está em primeiro lugar. Porém, ao mesmo tempo em que fala sobre a relevância da questão social, o entrevistado se refere à educação como um negócio, o que para ele, é algo positivo, já que a educação parece ser vista como um motivo de grande valor para a sociedade, então vale a pena ofertá-la. Esse entendimento pode ser esclarecido quando se olha para o fragmento “Na verdade, a gente não faz parte de um grande grupo, capital aberto, como tem acontecido na educação básica atualmente”, em que o entrevistado DA aponta os grandes grupos escolares como aqueles que fazem educação visando lucro, ou seja, direcionados por uma lógica de mercado.

Tendo isso, pela análise do trecho, mais uma vez foi possível perceber como o hibridismo entre as lógicas de valor e mercado está diluído em ambas as escolas.

Ademais, as falas dos entrevistados DA e C1B apresentadas abaixo evidenciam o que foi percebido nos trechos das entrevistas anteriores - o colégio A acredita que sua função social está relacionada com a difusão dos seus valores e práticas, o que o entrevistado DA chama de cultura; e o colégio B por meio do currículo de excelência formulado para e com o aluno -:

Para atingir os propósitos sociais quanto empresais, é uma cultura. É do administrador plantar a cultura dentro da organização que ele tem. É isso que acontece, é a cultura organizacional. Isso é, no caso aqui específico é a cultura do dono do negócio. Que é a mesma cultura que o meu avô implantou em outro lugar em 1963 e que está na minha família até hoje. Eu

cheguei aqui e implantei. Nossas ideias são essas, nossos valores são esses. A ideia é essa, como a gente vai fazer, também faz parte da cultura (DA).

Essa gestão acontece via currículo. Que currículo eu penso pra esse estudante, pra que ele saia daqui com esse resultado final bom. Isso se dá via currículo, via processos de aprendizagem, via sala de aula. Um exemplo pra você mais prático, cuidado com ambiente, reciclagem, separação de lixo, uma catadora de papel, vivenciar a vida de uma catadora, o que ela faz, como ela vive, a situação da saúde dela, se ela frequentou a escola. Formar uma sensibilidade crítica nesse estudante para que ele possa pensar lá na frente uma educação melhor, uma saúde melhor. Os atores desse processo são toda equipe, eu como coordenadora, a equipe pedagógica, o serviço de orientação, serviço disciplinar e professores, de forma geral, o estudante (C1B).

A fala do entrevistado DA aponta para a gestão que se baseia na cultura organizacional. Para ele, os valores e ideais que foram criados e difundidos no colégio A fazem parte da cultura e são eles que permitem que a escola atenda aos interesses sociais e empresariais. Esse posicionamento corrobora com um dos resultados do estudo de Samuelsson e Lindblad (2015), em que os autores afirmam que as culturas de ensino, dentro da mesma organização ou entre organizações, podem influenciar na formulação da gestão escolar quando em contextos de múltiplas lógicas. Com isso, é possível entender que, na coexistência das lógicas de valor e mercado, a cultura pode ser um dos aspectos mais importantes que os gestores levam em consideração para atribuir sentido a sua gestão e compartilhá-lo de maneira plausível (WEICK, 1995) tanto dentro do colégio quanto perante a sociedade.

Para mais, com relação aos propósitos sociais, os entrevistados C2A e C2B corroboram que estes devem sobressair frente aos aspectos empresariais dos colégios:

Tem que melhorar a educação, mas o que tem que melhorar na educação? Tem que ter mais aula? Se a aula não tiver qualidade, se você não tiver uma gerência adequada, não adianta o aluno ficar quinze horas dentro da sala de aula porque ele não vai render nada (...) Os projetos sociais são os instrumentos. Porque quando o ano começa a gente escolhe o tema. Porque esse ano vamos falar de bioma, porque você está inserido nele, você faz parte dele, mesmo que você negligencie isso, você vai continuar vivo se você mantiver esse bioma (...) Então eles vão aprendendo a administrar isso que é da vida deles. Então esses projetos todos são para colocar em prática aquilo que a sociedade tem necessidade (C2A).

Eu acho que nenhuma instituição privada deixa de ter uma estrutura empresarial também no que se refere a sua sustentabilidade a sua organização, a sua sobrevivência depende um pouco da profissionalização

da sua gestão, da sua estrutura, e do seu funcionamento. Isso nunca foge de algumas burocratizações, acho que sim. Mas acho que sua função social se sobrepõe. Acho que a missão da escola vem em primeiro lugar, não é ser uma empresa. Nós não somos fabricantes de carro. Então nesse aspecto, sua função de contribuir na formação de cidadãos de fato, sujeitos comprometidos com o outro, vem antes da sua estrutura empresarial (C2B).

Nas falas dos dois entrevistados, C2A e C2B, é possível perceber que ambos ressaltam a identidade social da escola, especialmente com relação a sua função de educar para a vida, no sentido da formação social que excede a capacitação profissional. Isso pode ser evidenciado quando a entrevistada C2A diz “Então eles vão aprendendo a administrar isso que é da vida deles. Então esses projetos todos são para colocar em prática aquilo que a sociedade tem necessidade”, porque neste fragmento ela explica que por meio dos projetos sociais a escola A acredita exercer cidadania em benefício da sociedade ao mesmo tempo que incorpora aos alunos valores e conhecimentos que julgam essenciais para sua formação.

Nesse sentido, a fala do entrevistado C2B também reforça a lógica de valor no campo “Mas acho que sua função social se sobrepõe. Acho que a missão da escola vem em primeiro lugar, não é ser uma empresa. Nós não somos fabricantes de carro”. Neste fragmento, o entrevistado C2B mais uma vez resalta a função social da escola diante da sua condição como empresa e ainda fala sobre a estrutura empresarial ser a base necessária para que a escola consiga atuar, porque a partir da “profissionalização da gestão” é possível que o colégio se organize e funcione.

Para mais, a entrevistada C3B também fala sobre a finalidade social que a escola deve ter:

Óbvio a escola precisa sobreviver né. Quando a gente pensa em gestão, é claro que se pensa que a gente precisa de um número mínimo de alunos, eu preciso ter uma renda, temos que sobreviver. Mas ela não é uma empresa pensada para dar lucro. Ela não pode dar prejuízo se não, não sustenta a estrutura, que é muito grande. Mas ela tem essa finalidade social sim, inclusive porque é uma escola. Primeiro eu repito, pela formação que a gente dá. Independente do público que está aqui dentro, o tipo de reflexão que a gente faz, o tipo de formação integral que a gente propõe, e na formação da cidadania e de pessoas com excelência acadêmica e humana. Eu não tenho a menor dúvida disso. Segundo, em um outro aspecto, já que é uma escola filantrópica, a gente faz filantropia aqui dentro, as crianças fazem, já é um aspecto de alunos bolsistas, que estão inseridos aqui dentro junto com os demais alunos. Diferente de outras escolas. Aqui os alunos estão dentro, convivendo, se formando junto. Então não tenho a menor dúvida (C3B).

De acordo com o trecho, a fala da entrevistada C3B também evidencia a lógica de que a educação é um valor social. No entanto, deixa claro que a parte empresarial

é fundamental “Óbvio a escola precisa sobreviver né. Quando a gente pensa em gestão, é claro que se pensa que a gente precisa de um número mínimo de alunos, eu preciso ter uma renda, temos que sobreviver”, mesmo reforçando que o colégio B não tem o lucro como objetivo. Além disso, para a entrevistada o colégio B contribui com os aspectos sociais da educação pelo processo de ensino e aprendizagem que oferece, com relação a reflexão, formação integral, formação dos cidadãos que terão capacitação pessoal e profissional, e até mesmo pela existência de bolsas de ensino “...pela formação que a gente dá”.

Dessa forma, pelo trechos das entrevistas, é possível identificar que em ambos os colégios os entrevistados corroboram com a relevância que os propósitos sociais tem nos colégios A e B, principalmente devido a consideração de que é missão da escola contribuir para a formação social do estudante, que perpassa sua capacitação enquanto indivíduo, profissional e cidadão. De uma maneira geral, para todos os entrevistados a condição de empresa dos colégios é apenas uma estrutura necessária para que as escolas consigam se organizar e desenvolver suas funções. Com isso, a partir das considerações sobre as questões sociais e empresariais que envolvem os colégios, percebe-se que a lógica de valor é dominante perante as lógicas de mercado e mercado-educacional e uma explicação para isso pode residir no fato de que no campo da educação básica brasileira, até mesmo dentro do setor privado, existe um tabu ao se considerar a educação como um negócio.

Tendo isso, o próximo e último subtópico que segue abaixo se refere às questões políticas e religiosas que permeiam o dia a dia dos colégios, bem como a forma como se dá a gestão desses aspectos.

4.3.2.5 As Questões Políticas e Religiosas

Este subtópico apresenta e discute como as questões políticas e religiosas que foram um dos temas mais evidenciados pela fala dos entrevistados impactam na gestão dos colégios e, desse modo, como os gestores constroem sentido frente as lógicas do campo. Sobre essas questões, foi percebida em ambos os colégios uma concordância quanto à necessidade de gerenciá-las e que não devem interferir no processo de ensino e aprendizagem do estudante:

As questões políticas impactam no cotidiano da escola, mas a gente

administra bem aqui dentro. Eu tenho uma opinião bem formada sobre isso, já conversei com os nossos professores sobre isso também. Com relação a esse tipo de questão, é trazer o máximo de informação pro nosso aluno, e isso tem que partir dos professores, e de mim, da coordenação, pra que eles tenham senso crítico e raciocínio suficiente pra enxergar o que eles consideram bom, ruim e etc. Tem que dar subsídio pra que eles formem a opinião deles. Eu não tenho que formar a opinião de ninguém aqui. E eu bato muito nos professores com isso. Quando tem tido problemas de vez em quando é isso. É você segurar a onda dos professores que querem fazer lavagem cerebral nos alunos. Se a gente descuidar isso acontece. Tende a acontecer se você deixar. Entende? (...) Mas eu não gosto de professor meu fazendo a cabeça de determinado aluno. Se não tiver esse acompanhamento essas coisas acontecem. Nas reuniões pedagógicas a gente sempre bate nessa tecla (...) Não é pra você falar de outras coisas, a não ser que o aluno venha a conversar com você sobre isso, pedir sua opinião sobre determinada situação, você é livre pra dar (...) O aluno vai colher várias informações daí vai desenvolver a própria. E isso ai tudo bem, não tem problema. Para as questões religiões e filosóficas a mesma coisa, mas muito menos do que políticas. Isso que a nossa escola é laica. Em uma escola que tem vertente religiosa, de rede religiosa, daí eu já acho que é outra lógica. Mas na nossa aqui é uma questão muito pequena assim. A questão política é mais, ano de eleição, tem que cuidar (...) O professor não deve, eu considero que não é o papel dele. Na aula expor os fatos, fazendo com que eles pensem, com que eles debatam é extremamente válido. Mas não perder aula por isso (DA).

As questões políticas impactam no cotidiano da escola, com certeza. Das mais diferentes formas, as questões de cunho político, entendo, a partir de um momento em que o colégio assume a defesa da vida, formar para além da reprodução, para o pensar, o colégio tem a crítica. Ele vai trazer uma matéria de jornal, uma situação acontecendo do mundo, no congresso, a situação sócio histórica do país, da cidade, enfim, isso impacta. Porque nós vamos ter famílias e estudantes que não vão aceitar. Ele vai trazer um pensador mais crítico, outra matriz de pensamento. E aí vai impactar como a gente trouxe. Mas isso precisa ser gerenciado, conversado, retomado, isso precisa estar claro para os pais. E esse acompanhamento é feito pela direção, pela equipe pedagógica, principalmente (DB).

Claro que impactam. Devido a muitas questões, como a sociedade está, o que exige, a gente tem que suprir. Como por exemplo, uma coisa assim simples (...) Se a escola quer fazer uma reforma, precisa de autorização. Se a escola quer fazer uma reforma, mudar o ensino médio, por exemplo, eu tenho que ter uma autorização da secretaria de educação. A secretaria de educação também só vai aprovar conforme as questões políticas daquele momento, tem momento que você consegue aprovação e tem momento que você não consegue. O tempo inteiro impacta (C1A).

O impacto acontece quando o professor se coloca, ele defende o seu posicionamento, tanto no grupo dos seus pares quanto na sala de aula. E aí cria impactos, bons e ruins. Positivo pra quem lê de forma aberta, tem uma visão mais aberta de mundo entende que o professor está se posicionando e fazendo com que este aluno consiga fazer com que este estudante tenha uma realidade de mundo. Outros que tem uma mentalidade mais fechada, uma ideia mais conservadora, entende que a escola está se colocando em um posicionamento, colocam que a escola está impondo um posicionamento político. Tanto que a leitura que se faz do colégio é que é um colégio de esquerda. E aí a gente está mostrando que não. Trazer pra escola uma posição política não quer dizer que a gente tem esse posicionamento, mas

sim que a gente vai abrir campos de comunicação para essa criança (C1B).

Tanto no colégio A quanto no colégio B existe o consentimento de que os assuntos de natureza política e religiosa interferem na condução de algumas atividades do colégio e, por isso, precisam ser gerenciados com cautela. Essas atividades envolvem a docência, o relacionamento com os pais, o processo de aprendizagem dos alunos e também refletem o posicionamento da escola perante a sociedade. À vista disso, para o entrevistado DA as questões políticas mais do que as religiosas impactam de forma recorrente no colégio, no entanto, ele diz que a gestão consegue administrar bem as situações, principalmente para o posicionamento político dos professores não interferir na dinâmica das aulas.

O entrevistado DA expõe de forma clara que a função do professor é transmitir conhecimento e há preocupação do colégio para que o estudante tenha acesso a todas as informações, desde que exemplifiquem as situações vividas pela sociedade. Além disso, ainda aponta que o professor tem total liberdade de expor seus posicionamentos e determinadas crenças, mas somente quando procurado individualmente e que não seja durante as aulas. O entrevistado DA ainda reforça que se não houver um acompanhamento muito próximo dos professores, os mesmos falam livremente sobre suas crenças e opiniões e não de maneira imparcial “É você segurar a onda dos professores que querem fazer lavagem cerebral nos alunos. Se a gente descuidar isso acontece. Tende a acontecer se você deixar. Entende?”.

O entrevistado DB, por sua vez, reforça ainda mais a necessidade de gerir essas questões, principalmente porque o colégio tem uma postura muito bem definida, já que além de ser baseado nos princípios católicos da Companhia de Jesus, também se caracteriza por propor uma educação que deve ser crítica, reflexiva e, portanto, que explicita e debate diferentes assuntos e seus desdobramentos. A fala da entrevistada C1B destaca ainda mais a situação vivida no colégio B quando diz “Tanto que a leitura que se faz do colégio é que é um colégio de esquerda. E aí a gente está mostrando que não. Trazer pra escola uma posição política não quer dizer que a gente tem esse posicionamento...”. O fragmento da fala da entrevistada C1B também evidencia que o colégio B se esforça para gerenciar os assuntos políticos que permeiam o dia a dia do colégio, uma vez que no campo onde está inserido, existe uma percepção de que o colégio adotou determinado posicionamento, mesmo que nunca tenha revelado qualquer orientação.

Já a entrevistada C1A aponta para as questões políticas e suas implicações legais “Se a escola quer fazer uma reforma, precisa de autorização. Se a escola quer fazer uma reforma, mudar o ensino médio, por exemplo, eu tenho que ter uma autorização da secretaria de educação”. No fragmento, a entrevistada fala sobre o impacto que determinadas leis podem ter nas decisões que o colégio venha a ter, e traz o olhar da gestão para essas necessidades do dia a dia, que vão além do acompanhamento que deve ser feito da postura dos professores, estudantes e pais com relação aos assuntos políticos.

Ademais, os entrevistados C2B, MA, C3B e PB também reforçam o impacto que as questões políticas e religiosas exercem e cada um pontua aspectos e situações que consideraram mais evidentes, com exceção da entrevistada C2A:

As questões políticas, assim, impactam na relação da discussão com os alunos (...) Quem toma qual decisão dentro da esfera política, e principalmente para que eles se enxerguem como seres políticos. Porque o político partidário é outra coisa. Então em relação a política partidária, nada é feito. Extremamente neutro, cada um na sua. Mas em relação ao ser político, eles tem filosofia. Eles tem a sociologia, tem todo um trabalho de discussão para que eles se entendam políticos. Somos seres políticos porque não vivemos sozinhos, e de que maneira o que os políticos partidários fazem lá fora impacta aqui dentro. Por que eu estou vivendo uma crise dentro da minha casa, então nesse sentido é discutido. Dentro da escola, se tem impacto positivo ou negativo com relação a questão partidária, nenhum (C2A).

No nosso caso as questões políticas impactam permanentemente pela própria reação no momento como esse que a gente vive, de profunda dificuldade de um diálogo tranquilo, onde tem intolerância muito grande, ela é permanente. O cuidado de que, qualquer instituição crítica hoje é tida como partidária. Discutir direitos humanos é de esquerda. O nascimento está lá nos direitos naturais da revolução burguesa, e que isso faz parte de um processo de formação, dos últimos anos do processo civilizatório. É indispensável fazer mais hoje do que era feito dez anos atrás (...) A escola se posiciona com pluralidade. Mediadora mas com uma posição bem definida (C2B).

Impactam. Só que eu acho que a metodologia aqui não deixa existir debate. Quando houve a história dos professores de parar ou não parar, a coordenadora falou assim, aqui a gente continua, dentro de sala de aula não quero ver ninguém falando mal ou bem, nada. Na sala de aula você tem que explicar o conteúdo, se quer explicar o que aconteceu explica os dois lados. Não tem como puxar para um lado ou para outro. E isso aconteceu. Eu perguntava para os meus filhos se alguém falou alguma coisa. Eles contaram o que aconteceu mas não teve direcionamento de ideias. As questões filosóficas e religiosas, eles tem aula de teologia mas abrange tudo, não há direcionamento para religião (MA).

Certamente, certamente. As vezes de forma positiva e as vezes não. Por

isso que eu digo que a minha preocupação sempre é estar atenta ao clima, o clima institucional. Como as pessoas que trabalham aqui estão se sentindo. Não é o tanto de trabalho que tem, não é nesse sentido. É o grau de satisfação. E a questão política afeta sim, porque as vezes vem uma normativa que não estava no escopo, que precisa se redirecionar. Alguma mudança de pessoa, que a gente tem que lidar, mas tem impacto sim (C3B).

Com certeza. No dia a dia da instituição, a parte econômica, a maneira de trabalhar os conteúdos, como as famílias muitas vezes pensam de uma maneira e o colégio pensa de outra e as vezes a questão política acaba interferindo no cotidiano de sala de aula. Os professores expõem essas questões políticas, muitas vezes defendem esses ideais e muitas vezes o aluno ou a família mesmo não comungam com aquilo. E a gente já viu isso acontecer. Essas situações tem mais variados fins. Já teve casos aqui que o professor saiu do colégio, não suportou a pressão, mas eu vejo que o colégio tenta trabalhar da melhor maneira possível ouvindo tanto um lado quanto o outro, tenta dialogar com os dois lados para chegar em um consenso. Hoje mesmo com a proposta de mudança do ensino médio, o trabalho dos professores, pensando em um tipo de proposta e conteúdo, mas por outro lado o colégio e a família querem o resultado lá no vestibular, então isso é um problema que você tenta, tem que mudar seu conteúdo, o que o vestibular vai cobrar do aluno, o que o pai espera, já que ele está investindo na educação para o resultado final. E muitas vezes ele não percebe que o resultado vai estar muito mais na construção do valor, em uma nova atitude, transformação que a gente quer (PB).

A partir da análise dos trechos das entrevistas, foi possível perceber como cada entrevistado percebe a influência das questões no dia a dia das escolas. No entanto, a entrevistada C2A acredita que o posicionamento político não impacta na condução da gestão do colégio. Isso porque, para ela o colégio oferece conhecimento sobre o assunto mas não com relação a orientação política partidária, mas sim, sobre a formação do cidadão e o conhecimento do que acontece na sociedade “Por que eu estou vivendo uma crise dentro da minha casa, então nesse sentido é discutido”.

No entanto, o entrevistado C2B em sua fala evidencia a importância de gerenciar a forma como as pessoas lidam com as questões políticas “...impactam permanentemente pela própria reação no momento como esse que a gente vive, de profunda dificuldade de um diálogo tranquilo, onde tem intolerância muito grande”. Nesse sentido, o entrevistado ainda se refere à situação que o país vive como de intolerância, quando fala “qualquer instituição crítica hoje é tida como partidária”. A partir do trecho, é possível perceber como o entrevistado C2B associa o posicionamento do colégio com relação a uma educação mais crítica à necessidade de gerenciar as questões políticas. Para ele, o fato do colégio ser conhecido por ofertar uma educação voltada para o pensamento reflexivo e humanista, faz com que qualquer assunto político tratado tenha cunho partidário, no entanto, reforça que o

colégio não divulga qualquer posicionamento nesse sentido “A escola se posiciona com pluralidade”.

A entrevistada MA, por sua vez, tem uma percepção semelhante à da entrevistada C2A. Para ela, o colégio A gerencia de forma eficiente as questões políticas e religiosas, porque como mãe, não percebeu influência da escola sobre os filhos “Na sala de aula você tem que explicar o conteúdo, se quer explicar o que aconteceu explica os dois lados. Não tem como puxar para um lado ou para outro”. Outrossim, a entrevistada MA também pontua que o colégio trabalha com pluralidade os assuntos religiosos, sem exercer influência ou fomentar discussões “As questões filosóficas e religiosas, eles tem aula de teologia mas abrange tudo, não há direcionamento para religião”.

Já a entrevistada C3B fala sobre o clima como possível instrumento para mensurar como as questões políticas estão sendo tratadas dentro do colégio B “Por isso que eu digo que a minha preocupação sempre é estar atenta ao clima, o clima institucional. Como as pessoas que trabalham aqui estão se sentindo”. A entrevistada explica “É o grau de satisfação. E a questão política afeta sim, porque as vezes vem uma normativa que não estava no escopo, que precisa se redirecionar”. A entrevistada C3B, dessa forma, se refere às questões políticas de maneira semelhante a entrevistada C1A, isto é, não no sentido partidário da política, mas com relação à mudança de regras e normas que podem ser tanto internas quanto externas ao colégio, mas que impactam em como as pessoas se sentem afetadas e por conseguinte, como se comportam diante disso, sendo função da gestão acompanhar e gerenciar essas situações.

Para mais, o entrevistado PB ressalta o impacto das questões políticas no colégio B, especialmente no que se refere ao professor “Os professores expõem essas questões políticas, muitas vezes defendem esses ideais e muitas vezes o aluno ou a família mesmo não comungam com aquilo”. O entrevistado também fala que a exposição dos professores acarreta em diversas consequências “Já teve casos aqui que o professor saiu do colégio, não suportou a pressão, mas eu vejo que o colégio tenta trabalhar da melhor maneira possível...”. O fragmento da fala do entrevistado PB exemplifica que a saída de professores que não abrem mão de exporem seu posicionamento é uma das consequências do impacto que as questões políticas tem no colégio, e que muitas vezes isso recai até mesmo na formulação do conteúdo das aulas, já que pode conter informações que diferem dos interesses dos pais, dos

estudantes e até mesmo da própria escola.

À vista disso, é possível perceber que o sentido de gestão dos colégios deve estar voltado para o compartilhamento de histórias plausíveis (WEICK, 1995) para dar conta de conciliar os interesses e de presar pelo bom relacionamento no colégio, entre os gestores, os professores, os estudantes e a família. Quando as questões religiosas e políticas são discutidas, especialmente estas últimas, foi possível perceber que não houve um direcionamento evidente para uma lógica ou para outra. Isso porque, como há uma pluralidade de posicionamentos, os colégios buscam se manter neutros, não se orientando para determinado partido, a fim de evitarem conflitos.

Pensando a partir disso, pode-se entender então que apesar de o colégio B ter uma proposta mais politizada, com relação ao pensamento crítico que defende, escolheu pela neutralidade sobre as questões políticas. Nesse sentido, não interferir significa evitar conflitos com os professores, os estudantes e os pais, os quais, de acordo com o mercado, são os trabalhadores e os clientes. Dessa maneira, por essa percepção, é possível identificar a lógica de mercado no campo, pois, se a lógica de valor fosse dominante, as questões políticas seriam mais fortemente evidenciadas e isso implicaria em possíveis conflitos para os colégios. Essa consideração também não exclui a lógica mercado-educacional, porque mesmo que a política partidária não seja exposta e discutida em sala de aula, as falas dos entrevistados corroboram quando atribuem importância em apresentar aos alunos o conteúdo dos acontecimentos que envolvem a sociedade, independentemente de qualquer posicionamento, o que remete à preocupação com a formação social e também profissional do estudante.

Além disso, a forma como os gestores conduzem as questões políticas e religiosas nos colégios está muito relacionada com as identidades, pois, mesmo com posturas semelhantes no que diz respeito à neutralidade diante do posicionamento político partidário, no colégio B o impacto dos acontecimentos políticos parece ser maior, devido ao fato do colégio se orientar para uma concepção religiosa, a católica, e trabalhar com uma proposta pedagógica que valoriza o pensamento crítico, reflexivo e que fomenta o debate. Isso pôde ser percebido na fala dos entrevistados do colégio B quando apontaram a própria proposta pedagógica do colégio como sujeita às críticas tanto da comunidade interna quanto externa ao colégio. Essa percepção reforça o argumento de Thornton e Ocasio (2008) de que as lógicas

institucionais que direcionam as ações dos indivíduos e organizações, da mesma forma que podem ser influenciadas por eles, são fortemente relacionadas com as identidades, os valores e os interesses dos indivíduos e das organizações.

Com relação ao colégio A, mesmo com a postura adotada de neutralidade perante os assuntos políticos, parece não sofrer tanto com essas questões, pois, também pela gestão mais interpessoal, consegue gerenciar os professores com mais proximidade, os quais foram apontados como motivos de possíveis conflitos, caso expusessem seus posicionamentos políticos.

Pensando por este sentido, é importante lembrar que as organizações, de acordo com Jackall (1988), costumam recompensar aqueles que se esforçam para seguir as práticas que são institucionalizadas, especialmente quando se é capaz de agir individualmente sobre elas, em favor da lógica institucional dominante. Dessa forma, tanto com relação à gestão dos professores, estudantes e pais, a manutenção da identidade e da legitimidade, a gestão estratégica e o trabalho sobre os propósitos sociais e empresariais, a construção de sentido ocorre sempre com o objetivo de corroborar, mesmo que de maneira inconsciente, com a manutenção da lógica híbrida, a mercado-educacional.

Isso pode ser explicado porque é possível perceber que a gestão dos colégios não abre mão de seus valores, suas práticas e seus ideais enquanto formadoras – o que fortalece a lógica de valor no campo -, no entanto, voltam sua gestão exatamente sobre os aspectos relacionais com os professores, estudantes e pais, porque, mesmo diante de uma estrutura empresarial de qualidade, no sentido intelectual que proporcionam aos alunos, sem que o sentido de gestão esteja voltado às pessoas, não é possível atender à lógica mercado-educacional, que por sua vez, direciona todo o funcionamento dos colégios e precisa se sustentar conforme os atributos de ambas as lógicas – valor e mercado -.

Nesse sentido, o funcionamento dos colégios com relação a construção do sentido de gestão frente à lógica mercado-educacional, no que diz respeito a manutenção dos seus valores, práticas e identidades no campo e com base em toda estrutura empresarial que possuem, pode ser explicado também pelas pistas que são extraídas do dia a dia, melhor dizendo, por um conjunto de estruturas que são simples e se tornam familiares aos indivíduos e às organizações pelas quais se cria um sentido amplificado dos acontecimentos (WEICK, 1995). Por isso é importante que os gestores estejam atentos à essas pistas, porque estas caracterizam

determinados contextos e estes influenciam na maneira como elas serão percebidas (WEICK, 1995) e além disso, diante de um contexto institucional híbrido, as lógicas podem orientar as decisões de maneira diferente ao que foi previsto, facilitando a ocorrência de conflitos (TEIXEIRA, 2012).

Dessa forma, os gestores tem que estar atentos sobre quais pistas estão sendo guiados e por quais pistas querem se guiar, já que essas orientam as pessoas e são capazes de criar resultados em seus contextos (WEICK, 1995). Dizendo de outra maneira, o sentido de gestão que é construído em ambos os colégios, pelo que foi visto, com relação aos professores, pais e estudantes, as identidades, as estratégias e as funções empresariais e sociais, baseia-se nas sete propriedades de Weick (1995), por ser um processo que ocorre de maneira retrospectiva e contínua, é individual e também social, é explicado pelo esforço dos gestores na construção das histórias plausíveis, e na busca pelo aprimoramento das identidades. Mas, além disso, deve ser permanente, porque precisa sustentar a existência da lógica mercado-educacional, que sendo híbrida, pode se tornar conflitante. É por isso que, portanto, defende-se neste trabalho que não precisa haver ruptura de sentido para que ocorra o processo de construção de sentido, *sensemaking*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação propôs compreender como se constitui o sentido de gestão nas organizações escolares do setor privado de educação básica frente às lógicas institucionais presentes no campo. Para isso, foi realizado um mapeamento do campo da educação básica brasileira a fim de identificar quais são os atributos que compõem as lógicas, pelos quais foi possível auferir a existência de três tipos ideias de lógicas institucionais no campo.

Para tanto, esta pesquisa se baseou na literatura das perspectivas teóricas das lógicas institucionais (THORNTON; OCASIO, 1999) e *sensemaking* (WEICK, 1995). Com relação à literatura, o campo educacional até o momento foi pouco estudado por estas perspectivas em conjunto. Ademais, há espaço para estudos que trabalhem as relações entre as organizações e as instituições, especialmente no que se refere ao processo de construção de sentido (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014).

A partir do levantamento do que se fala hoje no Brasil sobre educação básica, por meio da análise de notícias a respeito do tema que foram publicadas em diversos sites no ano de 2017, foi possível identificar quatro atributos que apontam para a existência das lógicas institucionais no campo e que foram denominados de: sujeitos da educação; organização; legitimidade e estratégia.

Com relação aos sujeitos da educação, se referem aos professores, estudantes e pais; a organização se refere às escolas; a legitimidade diz respeito ao modo como as escolas se consolidaram e se mantem no campo; e a estratégia se refere à forma como a gestão ocorre nas escolas. Nesse sentido, a partir da consideração que foi feita de cada um desses atributos no campo, pôde-se auferir a existência de três lógicas: a lógica de valor (LV), a lógica de mercado (LM) e a lógica mercado-educacional (LME).

Dessa maneira, a lógica de valor se caracteriza por conter atributos que remetem a concepção da educação como um valor social. Já a lógica de mercado, é composta por atributos que qualificam a educação como um negócio e a lógica mercado-educacional, assim denominada nesta dissertação, é aquela que se formou a partir dos atributos pertencentes tanto à lógica de valor quanto à lógica de mercado.

Tendo isto, para cada lógica, existe um conjunto de atributos – sujeitos da educação; organização; legitimidade e estratégia – dotados de significados que são compartilhados nas escolas pelos indivíduos, no campo da educação básica. Dessa

forma, sob uma LV, o professor é visto como um formador para a vida, o estudante como aprendiz e os pais como coadjuvantes. A organização, por sua vez, é aquela que tem uma identidade social, sua função focada na capacitação do estudante para a vida e sua direção um caráter político. A legitimidade, dessa forma, está relacionada ao acesso universal à educação, e a estratégia é aquela que se volta para a infraestrutura e formação do professor.

Na lógica de mercado, no entanto, o professor é um trabalhador, o estudante e os pais são clientes. Na LM, a organização tem identidade empresarial, sua direção é baseada na gestão e sua função é capacitar o estudante para o trabalho. A escola se legitima como substituta do Estado e a estratégia é voltada para a empresa e análise do ambiente.

Para a lógica mercado-educacional, caracterizada pelo hibridismo entre os atributos das lógicas de valor e mercado, o professor é tanto aquele que forma para a vida quanto para o mercado de trabalho. O estudante é ativo no processo de aprendizagem e formado para o mercado de trabalho e os pais se comportam como coadjuvantes ou clientes diante do processo de ensino e aprendizagem, dependendo do nível de satisfação com a escola. Esta, dessa forma, possui identidade voltada para a aprendizagem mas também para o desempenho, a função é a capacitação pessoal e profissional e a direção é tanto política quanto empresarial. Com relação à legitimidade, na LME ela está voltada para a ação social e o desempenho, e a estratégia, por fim, à formação do professor e à gestão do setor.

Desse modo, é esse conjunto de atributos dotado de significados compartilhados nas organizações pelos indivíduos que aponta para a existência das lógicas institucionais em determinado campo organizacional. Melhor dizendo, são esses atributos que habilitam e constroem a tomada de decisão dos membros organizacionais. Dessa forma, as organizações constroem sentido direcionadas pelas lógicas que são compostas por atributos que carregam os significados compartilhados pelos indivíduos.

Tendo isto, neste trabalho defendeu-se que a construção de sentido, ou seja, o processo de *sensemaking*, é permanente em campos com lógicas institucionais conflitantes, especialmente porque, somente por meio da construção de sentido sem rupturas, é possível haver coexistência de atributos de lógicas diferentes sem que haja conflitos entre eles. Isso implica dizer que, para a manutenção da lógica mercado-educacional identificada no campo e que caracteriza a gestão nos colégios

A e B estudados neste trabalho, a construção do sentido de gestão é permanente, para dar conta do hibridismo das lógicas e manter a ordem no campo.

Dessa maneira, o processo de *sensemaking* dos gestores dos colégios pôde ser compreendido e dessa forma, entendida a orientação para cada lógica, por meio da identificação das sete propriedades de *sensemaking* (WEICK, 1995), o que foi possível a partir da análise das entrevistas realizadas com os membros das duas escolas. As propriedades são a forma como o contexto e as ações interagem e, por isso, são fundamentais para entender como funciona a construção de sentido. Nesta dissertação foram identificadas as sete propriedades: a construção da identidade; o processo retrospectivo; a promulgação de ambientes – *enactment* -; as características social e contínua do processo; o foco sobre pistas extraídas e a plausibilidade (WEICK, 1995).

Desse modo, com relação à constituição do sentido de gestão frente às lógicas institucionais identificadas no campo, no que se refere aos sujeitos da educação, no colégio A, a comunicação interpessoal é base para a gestão. Já no colégio B, a comunicação se dá por meio de cerimoniais e pela formalidade de processos. Em ambos os colégios foi possível perceber que, para os professores, a escola se orienta predominantemente por uma lógica de mercado; já para os gestores, a escola se direciona por uma lógica mercado-educacional.

Sobre a identidade e a construção da legitimidade, o colégio A se posiciona pela busca e manutenção de uma educação personalizada e não massificada, enquanto que o colégio B se apoia em uma educação voltada para a formação social, profissional e filosófica que visa transcender às questões religiosas. Quando se fala em identidade e legitimidade dos colégios, percebeu-se predominantemente o direcionamento para uma lógica de valor em ambos os casos.

No que diz respeito à estratégia, no colégio A esta é centralizada em um gestor, com foco na expansão da estrutura física e na garantia da excelência do ensino. Já no colégio B, a estratégia é baseada na aprendizagem, estrutura, clima e organização interna. Para o colégio A, os problemas se concentram na gestão do relacionamento com os pais e no colégio B, diferentemente, os problemas são apontados para a manutenção da excelência nas leituras e problematização, como também para a manutenção da própria proposta pedagógica do colégio. Sobre as lógicas institucionais, em ambos os colégios evidencia-se o direcionamento pela lógica mercado-educacional nos aspectos que envolvem as decisões estratégicas.

Sobre os propósitos sociais e empresarias, para o colégio A ambos estão relacionados com a difusão dos valores, práticas e cultura organizacional do colégio. Já para o colégio B, os propósitos sociais e empresariais são ligados à uma boa formulação e execução do currículo. Nos dois colégios percebeu-se o predomínio da lógica de valor na constituição do sentido de gestão atribuído a esses propósitos.

Com relação às questões políticas e religiosas, tanto no colégio A quanto no colégio B as questões políticas foram apontadas como de maior impacto na gestão quando comparadas com as questões religiosas. Também em ambos os colégios foi percebido o esforço para gerir o comportamento dos professores frente a essas questões, além de que não foi identificada uma predominância de uma lógica à outra, mostrando que os colégios buscam manter a neutralidade política e religiosa da gestão, a fim de que haja minimização de conflitos.

Além disso, corroborando com a identidade dos colégios, evidenciou-se que a gestão do colégio B, devido sua concepção religiosa, sofre maior impacto com relação às questões políticas.

Com isso, percebe-se nesta dissertação, que a lógica mercado-educacional é a que mais direciona a gestão nos colégios A e B pois os atributos das lógicas de valor e mercado estão muito diluídos nas práticas dos colégios. Assim, a construção de sentido da gestão é permanente para dar conta da coexistência das lógicas.

Nesse sentido, as contribuições deste trabalho envolvem tanto o arcabouço teórico das lógicas institucionais quanto da construção de sentido. Com relação às lógicas institucionais, a identificação da lógica mercado-educacional no campo da educação básica corrobora com a consideração de que é possível haver coexistência de lógicas institucionais divergentes em determinado contexto, além de que, a coexistência de lógicas originalmente conflitantes, pode promover a criação de uma nova lógica, no caso, a híbrida.

Sobre a construção de sentido, a contribuição que se faz aqui é que, diante de ambientes em que as lógicas são conflitantes, o processo de *sensemaking* não necessita de ruptura para se iniciar, porque é um processo de construção permanente de sentido. Isso se explica porque, para que a lógica mercado-educacional exista no campo e direcione a gestão nos colégios estudados – possibilitando a minimização de conflitos –, é preciso que o sentido de gestão se constitua continuamente, sem que precise haver quebra de expectativas, ou alguma mudança na forma como os indivíduos significam e compartilham os significados dos

acontecimentos.

Além disso, a literatura ainda carece de estudos que utilizem as duas perspectivas conjuntamente, especialmente porque dos trabalhos existentes, a maioria se refere às questões sobre mudança organizacional. Também, o campo educacional, dentro da diversidade de contextos em que lógicas e *sensemaking* são estudados, ainda precisa ser mais explorado.

Sobre as contribuições práticas, é importante que estudos reconheçam e compreendam as lógicas institucionais presentes no campo da educação, a fim de que seja possível entender o desenvolvimento do campo no país. Outrossim, entender como os gestores constroem sentido frente às práticas institucionalizadas, pode contribuir para a compreensão do processo decisório, e por isso, para que caminhos a gestão da educação básica brasileira está seguindo.

Com relação ao setor privado, para mais da relevância como alternativa para a educação de qualidade, é preciso que os gestores se atentem em como a gestão está se consolidando, no que diz respeito a administração do setor, na busca pela manutenção da coesão e coerência, desenvolvimento e desempenho, minimização de conflitos, que devem ser baseados no provimento de uma educação de qualidade, e para isso, exigem uma gestão capacitada e que conheça o campo.

Ademais, pesquisas futuras podem expandir o estudo das lógicas institucionais e da construção de sentido tanto na rede privada quanto na pública, a fim de que se tenha um entendimento mais amplo do campo da educação básica no Brasil. Também, por isso, estudos que utilizem uma maior quantidade de dados, tanto primários quanto secundários. Outra proposição, seria a de estudos que investiguem demais campos brasileiros caracterizados por complexidade institucional, ou seja, vulneráveis às lógicas conflitantes, como por exemplo, o campo da educação superior, o campo da saúde, o religioso, e até mesmo, o policial. Com relação à teoria, estudos futuros poderiam explicar como se dá a formação de uma lógica híbrida, a partir da coexistência de lógicas divergentes no campo.

Com todo o visto, esta dissertação pretende contribuir para os estudos em Administração, com relação às pesquisas sobre estratégia e organizações, tanto no que diz respeito ao uso e aprofundamento das teorias quanto pela análise empírica realizada.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil não tem política para reduzir desigualdade na educação, diz especialista**. Brasília, 3 jun. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-06/brasil-nao-tem-politica-para-reduzir-desigualdade-na-educacao-diz>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ALVES, MANOEL. **A Histórica Contribuição do Ensino Privado no Brasil**. Educação, v. 32, n. 1, 2009, p. 71-78.

ASHFORTH, B. E; ROGERS, K. M.; PRATT, M. G.; PRADIES, C. Ambivalence in Organizations: A Multilevel Approach. **Organization Science**, v. 25, n. 5, 2016 p. 1453 - 1478.

BARÃO, F. Corus Consultores. **Migração de alunos para escolas públicas: será mesmo?** Disponível em: <<http://www.cnaconsultores.com.br/artigos/gestao-escolar/item/579-migra%C3%A7%C3%A3o-de-alunos-para-escolas-p%C3%ABlicas-ser%C3%A1-mesmo>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. SP: Ed. 70, 2011.

BARROS, R. Revista Educação. **Setor de educação básica entra no radar de investidores**. Ed. 236, 3 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/setor-de-educacao-basica-entra-no-radar-dos-investidores/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BATISTA, V. Correio Braziliense. **Pesquisas da CNTE avaliam o interesse privatista sobre a educação brasileira**. 16 jun. 2017. Disponível em: <<http://blogs.correiobraziliense.com.br/servidor/pesquisas-da-cnte-avaliam-o-interesse-privatista-sobre-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BEER, C. T. Rationale of early adopters of fossil fuel divestment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 17, 2016.

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BLASCHKE, S.; FROST, J.; HATTKE, F. Towards a micro foundation of leadership, governance, and management in universities. **High Educ**, 2014, p. 711 - 732.

BRANDÃO, A. J. L. **A Perspectiva de Lógica Institucional Aplicada à Introdução dos Pagamentos Móveis no Brasil**. 2014. 313 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

BRUINI, E. C. Brasil Escola. **Educação no Brasil**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BUENO, M. S. S.; DOURADO, L. F. O Público e o Privado em Educação. In: **Lauro**

Carlos Wittmann; Regina Vinhaes Gracindo. (Org.). O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil. 1ed. Brasília: ANPAE, 2000, v. 1, p. 77-92.

CARDOZO, M. O ajuste estrutural do Estado e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. In: **RABELO, J. et. al. Trabalho, Educação e a Crítica Marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

CARTA CAPITAL. **A educação no Brasil não ensina a pensar.** 30 jan. 2017.

Disponível em:

<<https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/claudia-costin-a-educacao-no-brasil-nao-ensina-a-pensar>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 14 ed. São Paulo: Ática, 2010.

COLLINS, D. In search of popular management: Sensemaking, sensegiving and storytelling in the excellence project. **Culture and Organization**, v. 19, n. 1, 2013, p. 42 - 61.

COLVILLE, I.; BROWN, A. D.; PYE, A. Simplexity: Sensemaking, organizing and storytelling for our time. **Human Relations**, 2012, p. 5 - 15.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** Bookman, 2005.

CORNELISSEN, J. P.; MANTERE, S.; VAARA, E. The Contraction of Meaning: The Combined Effect of Communication, Emotions, and Materiality on Sensemaking in the Stockwell Shooting. **Journal of Management Studies**, 2014.

CORREIO BRAZILIENSE. **Mudanças na Educação.** Disponível em:

<<http://www.correiobraziliense.com.br/escolhaaescola/mudancas-na-educacao-escolha-a-escola/>>. Acesso em 30 jul. 2017.

CPERS. **Privatização dos ensinos básico e superior avança e preocupa educadores do país.** 21 jun. 2017. Disponível em:

<<http://cpers.com.br/privatizacao-dos-ensinos-basico-e-superior-avanca-e-preocupa-educadores-do-pais/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNLIFFE, A.; COUPLAND, C. From hero to villain to hero: Making experience sensible through embodied narrative sensemaking. **Human Relations**, 2012, p. 63 - 88.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, 2002, p. 168 - 200.

DE CERTEAU, Michael. **A cultura no plural**. Paiprus, 7 ed., 2012.

DEGN, L. Sensemaking, sensegiving and strategic management in Danish higher education. **High Educ**, 2014, p. 901 - 913.

EDUCADORES DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Disponível em:**

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=844>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

EBERL, P.; CLEMENT, U.; MÖLLER, H. Socialising employees' trust in the organisation: an exploration of apprentices' socialisation in two highly trusted companies. **Human Resource Management Journal**, v. 22, n. 4, 2012, p. 343 - 359.

FEGES, A.; RUNESDOTTER, C.; WÄRVIK, G. Marketisation of adult education: principals as business leaders, standardised teachers and responsabilised students. **International Journal of Lifelong Education**, 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Escola no Brasil reproduz loucamente a desigualdade, declara pesquisador**. 7 jun 2017. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/06/1890879-escola-no-brasil-reproduz-loucamente-a-desigualdade-declara-pesquisador.shtml>>. Acesso em: 30 jul 2017.

Fundação Getúlio Vargas; Federação Nacional das Escolas Particulares, n. 3, 2013. **Disponível em:**

<<http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2014/08/Numeros-do-ensino-privado-20131.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

FRAGA, E; SALDAÑA, P. Folha de São Paulo. **Ensino de matemática engatinha até nas escolas privadas de elite do país**. 9 jul. 2017. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1899625-ensino-de-matematica-engatinha-ate-nas-escolas-privadas-de-elite-do-pais.shtml>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

FREIDSON, E. Professionalism, the third logic. On the practice of knowledge. **Cambridge: Polity Press**. 2001.

FRIEDLAND, R.; ALFORD R. R. Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. In: **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Ed. Walter W. Powell and Paul J. DiMaggio. Chicago: University of Chicago Press. 1991.

FRIEDLAND, R. Book Review: THORNTON, P. H.; OCASIO, W.; LOUNSBURY, M. L. Institutional Logics Perspective: A new Approach to Culture, Structure, and Process Institutional. **Revista Management**, v. 15, n. 5, 2012.

FRIEDLAND, R.; MOHR, J. W.; ROOSE, H.; GARDINALI, P. The Institutional Logics of Love: measuring intimate life. **Theory and Society**. 2014.

G1. **Tendências para a educação brasileira em 2017**. 29 dez. 2016. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/tendencias-para-educacao-brasileira-em-2017.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GAZETA DO POVO. **Professores particulares aderem à greve contra reformas e pais se revoltam**. 24 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professores-particulares-aderem-a-greve-contra-reformas-e-pais-se-revoltam-f2so9rsoyo0cn6bop7qb6fu38>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GAZETA ONLINE. **Dobro de alunos troca privadas por públicas**. 14 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/01/dobro-de-alunos-troca-privadas-por-publicas-1014014014.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GENG, X.; YOSHIKAWA, T.; COLPAN, A. Leveraging Foreign Institutional Logic in The Adoption of Stock Option Pay Among Japanese Firms. **Strategic Management Journal**, n. 37, 2016, p. 1472 - 1492.

GIOIA, D. A.; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. **Strategic Management Journal**, v. 12, 1991, p. 433 - 448.

GIOIA, D. A. On Weick: An Appreciation. **Organization Studies**, 2006, p. 1709 - 1721.

HAHN, T.; PREUSS, L.; PINKSE, J.; FIGGE, F. Cognitive Frames in Corporate Sustainability: Managerial Sensemaking with Paradoxical and Business Case Frames. **Academy of Management Review**, v. 39, n. 4, 2014, p. 463 - 487.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization Theory as an Interpretive Science. **The Oxford Handbook of Organization Theory**. In: KNUDSEN C.; TSOUKAS H. 2005.

HOLT, R.; CORNELISSEN, J. Sensemaking revisited. **Management Learning**, v. 45 (5), 2013, p. 525 - 539.

HUMPHREYS, M.; UCBASARAN, D.; LOCKETT, A. Sensemaking and sensegiving stories of jazz leadership. **Human Relations**, 2012, p. 41 - 62.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Conheça o Inep**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

JACKALL, Robert. *Moral Mazes, The World of Corporate Managers*. **Oxford University Press**, 1988.

JAY, J. Navigating Paradox as a Mechanism of Change and Innovation in Hybrid Organizations. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 1, 2013, p. 137 - 159.

JORNAL DA USP. **Resultados do Enem aprofundam diferenças entre escolas públicas e privadas, diz especialista**. 17 out. 2016. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/atualidades/resultados-do-enem-aprofundam-diferencas-entre-es>>

colas-publicas-e-privadas-diz-especialista/amp/>. Acesso em: 30 jul. 2017.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Retrato da crise: migração para escolas públicas dobra em 2017**. Jan. 2017. Disponível em: <<http://www.jornaldebrasil.com.br/cidades/retrato-da-crise-migracao-para-escolas-publicas-dobra-em-2017/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

JORNALISTAS LIVRES. **A educação básica é o negócio da vez**. 30 mai. 2017. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/2017/05/venda-da-escola-da-vila-educacao-basica-e-o-negocio-da-vez/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

JOSEPH, J.; OCASIO, W.; MCDONNELL, M. The Structural Elaboration of Board Independence: Executive Power, Institutional Logics, and The Adoption of Ceo-Only Board Structures in U.S. Corporate Governance. **Academy of Management Journal**, v. 57, n. 6, 2014, p. 1834 - 1858.

KAYA, C.; BEHRAM, N. K.; ATAMAN, G. The effects of logic replacement in coal-mining disaster: the case of Soma Cigdem Kaya Nihal Kartaltepe Behram Göksel Ataman. **Management Research Review**, v. 39, 2016.

KEZAR, A. Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up. **High Educ**, 2012 p. 761 - 780.

KRAUS, K.; STRÖMSTEN, T. Going public: The role of accounting and shareholder value in making sense of an IPO. **Management Accounting Research** 23, 2012, p. 186 - 201.

LOUNSBURY, Michael. Institutional rationality and practice variation: New directions in the institutional analysis of practice. **Accounting, Organizations and Society**, 2008, p. 349 - 361.

LUSCHER, L. S.; LEWIS, M. Organizational Change and Managerial Sensemaking: Working through paradox. **Academy of Management Journal**, n. 51, 2008, p. 221 - 240.

MACHADO-DA-SILVA C. L.; FILHO, E. R. G.; ROSSONI; L. Campos Organizacionais: Seis Diferentes Leituras e a Perspectiva de Estruturação. **RAC**, 2006, p. 159 – 196.

MACLEAN, M.; HARVEY, C.; CHIA R. Sensemaking, storytelling and the legitimization of elite business careers. **Human Relations**, 2012, p. 17 - 40.

MACLEAN, M.; HARVEY, C.; KLING, G. Pathways to Power: Class, Hyper-Agency and the French Corporate Elite. **Organization Studies**, 2014, p. 1 - 31.

MAIR, J.; MAYER, J.; LUTZ, E. Navigating Institutional Plurality: Organizational Governance in Hybrid Organizations. **Organization Studies**, v. 36 (6), 2015, p. 713 - 739.

MAITLIS, S.; CHRISTIANSON, M. Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward. **The Academy of Management Annals**, v. 8, n. 1, 2014, p. 57 - 125.

MAMPAEY, J.; HUISMAN, J. Defensive stakeholder management in European universities: an institutional logics perspective. **Studies in Higher Education**, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, J.P. Prefácio in: BAÚ, Alvaro Luiz; GRISARD, Luiz Antonio. **Gestão Escolar Integrada – Uma Proposta de Diálogo Financeiro e Jurídico**. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

MÄRZ, V.; KELCHTERMANS, G.; DUMAY, X. Stability and Change of Mentoring Practices in a Capricious Policy Environment: Opening the “Black Box of Institutionalization”. **American Journal of Education** **122**, 2016.

MCINTYRE, S. E. Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais. **Análise Psicológica**, n.2, 2007, p. 295 – 305.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Nível social do aluno e formação do professor são determinantes**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. 2016. **Disponível em:** <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/?pagina=conhecendo_pne>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MONIN, P.; NOORDERHAVEN, N.; VAARA, E.; KROON, D. Giving Sense to and Making Sense of Justice in Postmerger Integration. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 1, 2013, p. 256 - 284.

MONTENEGRO, L. M.; BULGACOV, Y. L. M. Construção de sentidos em práticas de um processo estratégico: um estudo de casos múltiplos em duas IESs do estado do Paraná. **Organizações em contexto**, v. 10, n. 19, 2014, p. 245 - 277.

NETO, F. J. E.; CAMPOS, G. R. O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira. In: **Congresso Nacional de Educação**, 8, 2017, Curitiba.

OCASIO, William. Towards an attention - based view of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 18, 1997, p. 187 - 206.

OLIVEIRA, A. S. S. **Processo de Aprendizagem Organizacional em Eventos Raros: Estudo de Caso em uma Organização Privada de Educação Superior**.

2012. 302 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, S. A. **Um Olhar Pragmático da Linguagem Cotidiana sobre o Ato de Praticar a Estratégia a Partir da Noção de “Jogos de Linguagem”**: uma análise wittgenstiniana como contribuição teórica e metodológica para os campos dos Estudos Organizacionais e da Estratégia Organizacional. 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

PONDY, L. R., MITROFF, I. I. Beyond open systems models of organization. **Research in Organizational Behavior**, v. 1, 1979.

RAHIM, M. A. **Managing Conflict in Organizations**. 3. ed. London: Quorum Books, 2001.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Acesso é ainda um dos grandes desafios da educação infantil**. 30 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/acesso-ainda-e-um-dos-grandes-desafios-da-educacao-infantil/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SIMON, H. A. Motivational and motional control of cognition. **Psychological Review**, v. 74, 1967, p. 29-29.

SAMUELSSON, K.; LINDBLAD, S. School management, cultures of teaching and student outcomes: Comparing the cases of Filand and Sweden. **Teaching and Teacher Education**, n. 49, 2015, p. 168 - 177.

SANTOS, A. M. Brasil Escola. **A Educação no Brasil na Atualidade**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-educacao-no-brasil-na-atualidade.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SANTOS, F. H. R. **A Construção da Identidade Profissional Policial - Militar Orientada Pelas Lógicas Institucionais: Um Estudo de Caso no Estado do Paraná**. 2016. 226 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

SCHWANDT, T. A. Three epistemological instances for qualitative inquiry: interpretativism, hermeneutics and social constructionism. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **The Handbook of Qualitative Research**. 2 ed. Sage, 2000.

SHARMA, G.; GOOD, D. The Work of Middle Managers: Sensemaking and Sensegiving for Creating Positive Social Change. **The Journal of Applied Behavioral Science**, 2013, p. 95 - 122.

SILVA, A. R. **Quando Fé e Gestão se Encontram: Compreendendo uma ONG de Filosofia Protestante sob as Lentes da Prática e do Sensemaking**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

SPILLANE, J. P.; ANDERSON, L. The Architecture of Anticipation and Novices'

Emerging Understandings of the Principal Position: Occupational Sense Making at the Intersection of Individual, Organization, and Institution. **Teachers College Record**, v. 116, 2014.

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2000.

TEIXEIRA, M. G. **A Influência do Hibridismo de Lógicas Institucionais no Processo Decisório de Adoção de Prática de Governança Corporativa: O Caso Cooperativa Veiling Holambra**. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

THORNTON, P.; CANDACE J; KENNETH K. Institutional Logics and Institutional Change: Transformation in Accounting, Architecture, and Publishing. **Research in the Sociology of Organizations**, v.23, 2005, p. 125 - 170.

THORNTON, Patricia. **Markets from Culture: Institutional Logics and Organizational Decisions in Higher Education Publishing**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2004.

THORNTON, P; Ocasio, W. Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry 1958-1990. **The American Journal of Sociology**, v. 105, n.3, 1999, p. 801 - 843.

THORNTON, P; Ocasio, W. Institutional Logics. In: **The Sage Handbook of Organizational Institutionalism**. Ed. R.Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby, K. Sahlin. Los Angeles: Sage Publications, 2008.

THORNTON, Patricia. Personal versus Market Logics of Control: A Historically Contingent Theory of the Risk of Acquisition. **Organization Science**, v. 12, n.3, 2001, p. 294 - 311.

THORNTON, Patricia. The Rise of the Corporation in a Craft Industry: Conflict and Conformity in Institutional Logics. **The Academy of Management Journal**, v. 45, n. 1, 2002, p. 81 - 101.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Desigualdade educacional é foco do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. 19 mai. 2017. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/42218/desigualdade-educacional-e-foco-do-anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

TREINTA, F. T.; FILHO, J. R. F.; SANT'ANNA, A. P.; RABELO, L. M. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Revista Produção**, 2012.

TSOUKAS, H.; CHIA, R. On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. **Organization Science**, v. 13, n. 5, 2002, p. 567 - 582.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Laboratório de Dados**

Educacionais. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

VALOR ECONÔMICO. **Matrícula na rede privada até 5 ano do fundamental sobe 35% em 8 anos.** 16 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4872406/matricula-na-rede-privada-ate-5-ano-do-fundamental-sobe-35-em-8-anos>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

VERGARA, S. C. **Método de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VOUGH, H. Not All Identifications Are Created Equal: Exploring Employee Accounts for Workgroup, Organizational, and Professional Identification. **Organization Science**, v. 23, n. 3, 2012, p. 778 - 800.

VUORI, T.; VIRTAHARJU, J. On the role of emotional arousal in sensegiving. **Journal of Organizational Change Management**, v. 25, n. 1, 2012, p. 48 - 66.

WEICK, K. E.; ROBERTS, K. H. Collective Mind in Organizations: Heedful interrelating on flight decks. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, n.3, 1993, p. 357–381.

WEICK, K. E. Sensemaking in organizations. **Thousand Oaks, CA: sage Publications**, 1995.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. **Organization Science**, v. 16, n. 4, 2005, p. 409 - 421.

WEICK, K. E. Organized sensemaking: A commentary on processes of interpretive work. **Human Relations**, 2012, p. 141 - 153.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

1. Identificação

Nome da escola:

Tempo de existência:

Autorização para gravação: Você que será entrevistado(a) em cada escola permite a gravação da entrevista, para posterior transcrição e análise dos dados, para fins de dissertação de mestrado, garantindo-se o sigilo dos dados que possam identificá-lo(a)?

2. Confirmação dos dados referentes aos critérios de seleção dos participantes:

- Área e cidade de atuação da escola:

3. Roteiro de entrevista semiestruturada, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa:

1. Como os professores, os estudantes e os pais são vistos no campo da educação básica atualmente?
2. O que é feito para gerir a relação da escola com os professores, os estudantes e os pais? Como ocorre essa gestão?
3. Como a escola se identifica hoje no campo da educação básica? E sobre as funções que cumpre na sociedade?
4. A escola tem interesse em atender tanto aos propósitos sociais quanto empresariais? De que forma?
5. O que a escola faz para atender a esses propósitos? Quem participa deste processo?
6. Quais são as prioridades da escola? Com relação aos seus principais objetivos e desafios.
7. Como a escola busca se destacar no setor?
8. Qual é o foco estratégico da escola?
9. Quais as ações tomadas para atingir os objetivos e metas traçados?
10. Qual o envolvimento dos professores e funcionários nos processos de

decisão da escola?

11. Como são identificados os principais problemas de gestão da escola?
12. Quais são esses problemas?
13. As questões políticas e religiosas impactam no cotidiano da escola?

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Esta pesquisa está sendo realizada para uma dissertação de mestrado da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela estudante Carolina Casella Galli com supervisão da professora Dr(a). Jane Mendes Ferreira. Nosso objetivo é compreender como se constitui o sentido de gestão em organizações do setor básico de educação privada frente às lógicas institucionais presentes no campo. Sua participação envolve em uma entrevista, a qual será gravada somente se houver sua permissão, e terá duração que pode variar de 30 minutos a 1 hora.

Com a conclusão e eventual publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida em rigoroso sigilo. Logo, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não havendo benefícios diretos ao participar da pesquisa, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, por meio do e-mail [carolcasellagalli@gmail.com] e telefone [41-995033809], ou pela entidade responsável – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná, telefones: 3360-4365 e 3360-4495.

Atenciosamente,

Nome e assinatura da estudante

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data