

Cultura organizacional: implicações do dilema ausente para a reflexão da gestão pública da escola

Organizational culture: implications of the absent dilemma for reflecting on Public School management

Cultura organizacional: implicaciones del dilema ausente para la reflexión sobre la gestión pública escolar

Destaques

- O artigo constrói uma análise de cunho crítico e sociológico, amparada na sociologia das organizações.
- Procuramos lançar luz sobre as formas de silenciamento e de reprodução de desigualdades.
- É necessário construir novos marcos analíticos/práticos que recolocam no centro da discussão a alteridade.

João Marcos Vitorino¹

<https://orcid.org/0000-0001-5169-8195>

Joyce Mary Adam²

<https://orcid.org/0000-0003-2576-2194>

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, Minas Gerais – Brasil. E-mail: jmvitorino@ufmg.br.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: joyce.adam@unesp.br.

Resumo

O texto analisa criticamente a transposição de modelos administrativos clássicos para o campo da gestão escolar pública por meio da análise da categoria “dilema ausente” de Torres (2004). Objetiva-se examinar criticamente os fundamentos normativos que sustentam a cultura organizacional escolar, evidenciando como a transposição de modelos tayloristas e fayolianos, especialmente sob a lógica da Nova Gestão Pública, fragiliza o papel formativo e democrático da escola. Busca-se, assim, compreender os efeitos históricos, epistemológicos, culturais e políticos dessas racionalidades na configuração da escola como organização, questionando a naturalização de práticas produtivistas, de controle e padronização. O texto propõe um deslocamento epistemológico, advogando por uma gestão entendida como prática política e dialógica, ancorada na escuta, na justiça social e na valorização dos sujeitos escolares. Ao recusar a padronização e o autoritarismo técnico, o artigo reitera a urgência de repensar a cultura organizacional escolar como construção histórica, situada e relacional, contrapondo-se à hegemonia de modelos universais, rígidos e desumanizantes. O estudo é desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, com análise documental e revisão crítica da literatura, com especial foco nas contribuições de autores clássicos e contemporâneos sobre a administração escolar e cultura organizacional. Assim, recoloca no centro da análise a necessidade de uma escola democrática, plural e emancipada das amarras gerencialistas.

Palavras-chave: Cultura organizacional escolar. Nova Gestão Pública. Dilema ausente.



Abstract

The text critically analyzes the transposition of classical administrative models to the field of public-school management through the analysis of the category “absent dilemma” by Torres (2004). The objective is to critically examine the normative foundations that sustain the school organizational culture, highlighting how the transposition of Taylorist and Fayolist models, especially under the logic of New Public Management, weakens the formative and democratic role of the school. It seeks, therefore, to understand the historical, epistemological, cultural, and political effects of these rationalities in the configuration of the school as an organization, questioning the naturalization of productivism, control, and standardization practices. The text proposes an epistemological shift, advocating for management understood as a political and dialogical practice, anchored in listening, social justice, and the appreciation of school subjects. By rejecting standardization and technical authoritarianism, the article reiterates the urgency of rethinking the school organizational culture as a historical, situated, and relational construction, opposing the hegemony of universal, rigid, and dehumanizing models. The study is developed through a qualitative approach, with documental analysis and critical literature review, with special focus on the contributions of classical and contemporary authors on school administration and organizational culture. Thus, it places at the center of the analysis the need for a democratic, plural, and emancipated school, free from managerialist constraints.

Keywords: School organizational culture. New public management. Absent dilemma.

Resumen

El texto analiza críticamente la transposición de modelos administrativos clásicos al campo de la gestión escolar pública, mediante el análisis de la categoría “dilema ausente” de Torres (2004). Se objetiva examinar críticamente los fundamentos normativos que sostienen la cultura organizacional escolar, evidenciando cómo la transposición de modelos tayloristas y fayolianos, especialmente bajo la lógica de la Nueva Gestión Pública, debilita el papel formativo y democrático de la escuela. Se busca, así, comprender los efectos históricos, epistemológicos, culturales y políticos de esas racionalidades en la configuración de la escuela como organización, cuestionando la naturalización de prácticas productivistas, de control y estandarización. El texto propone un desplazamiento epistemológico, abogando por una gestión entendida como práctica política y dialógica, anclada en la escucha, la justicia social y la valorización de los sujetos escolares. Al rechazar la estandarización y el autoritarismo técnico, el artículo reitera la urgencia de repensar la cultura organizacional escolar como construcción histórica, situada y relacional, oponiéndose a la hegemonía de modelos universales, rígidos y deshumanizantes. El estudio se desarrolla mediante un enfoque cualitativo, con análisis documental y revisión crítica de la literatura, con especial atención a las contribuciones de autores clásicos y contemporáneos sobre la administración escolar y la cultura organizacional. Así, recoloca en el centro del análisis la necesidad de una escuela democrática, plural y emancipada de las ataduras gerencialistas.

Palabras clave: Cultura organizacional escolar. Nueva gestión pública. Dilema ausente.

1 Introdução

Este estudo analítico é fruto de uma tese de doutorado intitulada “Migração de brasileiros em Portugal: dinâmicas sociais e relações com/na escola pública”¹, que foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Rio Claro, aliado a um estágio científico avançado — doutorado sanduíche — realizado junto ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

A pesquisa teve como objetivo investigar elementos interseccionais entre o fenômeno migratório e a cultura organizacional escolar. Desse modo, o presente texto constitui parte integrante da reflexão empreendida a respeito da impositividade da cultura organizacional, com foco especial nos seus desdobramentos nas instituições escolares.

Trata-se, portanto, de uma abordagem de cunho reflexivo, que busca ampliar criticamente a discussão sobre a cultura das organizações, tensionando suas bases epistemológicas e seus impactos nas práticas educacionais contemporâneas.

Perspectivar as organizações escolares a partir de uma abordagem sociológica exige retroceder historicamente aos marcos epistemológicos que fundamentam tal movimento. Nesse sentido, é oportuno não apenas traçar uma reconfiguração esquemática das organizações, de forma maniqueísta, listando correntes e formulações teóricas, mas, sobretudo, compreender as relações pelas quais essas correntes foram alvo de análise e reconfiguração ao longo do tempo, analisando-as diante das demandas histórico-sociais que se constituíram por meio de uma leitura crítica e multidimensional da realidade dos sujeitos em determinada época.

Importa, nesse sentido, compreender que as bases que motivam a análise da realidade organizacional já foram objeto de diversas conceituações a partir de diferentes abordagens investigativas, o que contribui para pensar que os fenômenos relacionados à origem e desenvolvimento das organizações são enxergados sob uma multiplicidade de perspectivas e por meio da influência dos problemas que são colocados à prova no liminar histórico.

Assim, quando o campo educacional é compreendido por meio das lentes das teorias organizacionais, torna-se imprescindível não apenas adotar modelos explicativos, mas

¹ Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/295465>. Acesso em: 15 abr. 2025.

questionar os próprios fundamentos desses modelos, suas implicações e as formas pelas quais se manifestam nas práticas cotidianas das instituições escolares.

Dessa forma, considerando um paradigma epistemológico centrado na sociologia das organizações educativas (Nóvoa, 1992; Torres, 2004; Barroso, 2005; Lima, 2008;) e, ao mesmo tempo, reconhecendo a necessidade de investigação crítica das escolas como espaços de cultura historicamente produzida, torna-se imperativo compreender: a) os processos históricos que fundamentaram a formulação da teoria organizacional; b) a influência das diferentes abordagens epistemológicas na reformulação dos dilemas organizacionais; e c) os impactos desses movimentos na definição da identidade da escola como organização educativa.

É nesse cenário que emerge a necessidade de discutir a gestão pública da escola não como um campo meramente técnico, mas como espaço de disputas simbólicas e políticas, no qual se forjam diferentes formas de compreender o papel desta instituição na sociedade.

O presente artigo propõe-se a examinar o conceito de “dilema ausente” (Torres, 2004), que busca não apenas categorizar uma ausência analítica nas teorias organizacionais clássicas, mas refletir de maneira articulada como tal concepção influencia a compreensão da gestão pública da educação.

Desse modo, é preciso indagar que efeitos emergem quando a escola passa a ser compreendida e gerida a partir de um paradigma técnico-racional, que ignora as múltiplas dimensões humanas, sociais e simbólicas que constituem o cotidiano escolar. Assim, a questão problematizadora que se impõe neste contexto é: quais são as implicações da adoção de modelos administrativos clássicos na constituição de uma gestão escolar pública que se pretenda democrática, plural e atenta às desigualdades estruturais que atravessam a escola contemporânea?

Esse questionamento nos obriga a ultrapassar a compreensão da escola como uma organização neutra e funcional, para problematizá-la como espaço de disputas, contradições e produção de sentidos.

Partindo da análise crítica do “dilema ausente”, expressão cunhada por Leonor Lima Torres (2004) para designar a ausência de problematizações sobre os conflitos, as tensões interpessoais e os processos de negociação simbólica no interior das organizações, buscamos neste artigo desvelar os limites dos modelos tayloristas e fayolianos quando transpostos ao campo educacional, especialmente sob o manto da Nova Gestão Pública (NGP).

Ao considerarmos a ascensão da NGP nas políticas educacionais a partir da década de 1990, observamos a intensificação de uma racionalidade gerencial baseada na performance, na mensuração de resultados e na responsabilização individual. Inspirada em práticas do setor privado, a NGP trouxe consigo uma série de instrumentos técnicos, como avaliações em larga escala, plataformas digitais de monitoramento e indicadores de desempenho, que passaram a reconfigurar profundamente a cultura organizacional das escolas.

No entanto, tais ferramentas não operam em um vazio epistemológico; ao contrário, estão ancoradas em paradigmas administrativos clássicos, cuja matriz remonta à racionalidade instrumental de Taylor e Fayol.

Nosso objetivo central, portanto, é examinar criticamente os fundamentos normativos que sustentam a cultura organizacional escolar, evidenciando como a transposição de modelos tayloristas e fayolianos, especialmente sob a lógica da Nova Gestão Pública, fragiliza o papel formativo e democrático da escola. Busca-se, assim, compreender os efeitos históricos, epistemológicos, culturais e políticos dessas racionalidades na configuração da escola como organização, questionando a naturalização de práticas produtivistas, de controle e padronização.

Mais do que uma crítica às ferramentas de gestão, pretende-se revelar os efeitos subjetivos, culturais e políticos de um modelo que, ao desconsiderar a complexidade do tecido escolar, fragiliza o papel da escola, esvazia o seu projeto pedagógico e reconfigura o espaço educativo sob os imperativos da eficiência, da padronização e da vigilância.

A análise que se propõe inscreve-se, portanto, em um esforço epistemológico de reposicionamento crítico frente às práticas gerenciais que têm se disseminado nas políticas públicas de educação. Ao colocar em questão os efeitos da plataformização da escola, da intensificação do controle digital e da centralização decisória, procuramos lançar luz sobre as formas de silenciamento e de reprodução de desigualdades que se instauram sob a aparência de uma gestão “moderna” e “inovadora”.

Em contrapartida, defendemos a urgência de pensar a escola como espaço vivo de cultura, diálogo e emancipação, onde a gestão deve ser compreendida não como mera técnica, mas como prática política situada, atravessada por disputas de poder e marcada pelas experiências concretas dos sujeitos que a habitam, propondo-se, assim, alternativas que devolvam à escola seu papel formador, emancipador e democrático.

2 Metodologia

Este artigo deriva de uma investigação de doutoramento, cujo objetivo foi analisar criticamente as intersecções entre o fenómeno migratório e a cultura organizacional escolar. O presente recorte inscreve-se em uma abordagem de natureza teórico-reflexiva, de base qualitativa e bibliográfica, com o intuito de tensionar os pressupostos epistemológicos que sustentam as teorias organizacionais clássicas e seus efeitos na gestão educacional contemporânea.

A análise desenvolvida fundamenta-se em uma perspectiva hermenêutico-dialética (Minayo, 2004), que compreende o conhecimento como uma construção histórica e interpretativa, de modo a valorizar os fenómenos sociais como “resultados e efeitos da atividade criadora tanto imediata quanto institucionalizada” (Minayo, 2004, p. 232). Deste modo, efetuou-se: a) ordenação dos dados; b) a classificação dos dados; e c) a análise final conforme preceituado pela autora.

Em relação à ordenação dos dados, é importante destacar que, após consulta dos textos em bases de dados como a plataforma Scielo, Portal de Periódicos da CAPES, bem como acesso a livros que se constituem em referência no campo, os mesmos foram agrupados em categorias, a saber:

1. estudos relativos à cultura organizacional escolar;
2. estudos que versavam sobre a gestão educacional no âmbito da educação básica brasileira;
3. estudos críticos que abordavam a problemática da Nova Gestão Pública e a plataformização;
4. estudos que abordavam a vertente da administração clássica.

A seleção do material teórico considerou: (i) autores clássicos, cujas formulações impactaram decisivamente na constituição do campo; (ii) produções acadêmicas atuais dedicadas à análise crítica da cultura organizacional e da gestão escolar; (iii) textos que dialogam com a intensificação do controle técnico-burocrático nas instituições escolares.

De acordo com Minayo (2004), a classificação do material teórico, do ponto de vista dialético, “é um processo que, tendo presente o embasamento teórico dos pressupostos e hipóteses do pesquisador, é feito a partir do material recolhido” (Minayo, 2004, p. 235), o que

no presente artigo se efetivou por meio da necessidade de identificação dos dilemas e contradições presentes na transposição de paradigmas empresariais para a escola pública, com especial atenção àquilo que Torres (2004) denomina como sendo o “dilema ausente”, que se constitui na ausência de problematização das tensões sociais, simbólicas e políticas nos modelos de organização escolar. Para tanto, seguiu-se as etapas discriminadas pela autora: “a leitura exhaustiva e repetida dos textos, prolongando uma relação interrogativa com eles”, bem como a “constituição de um *corpus* ou de vários *corpus* de comunicações” (Minayo, 2004, p. 235).

A partir desse referencial, e considerando as etapas propostas pela autora, a análise final teve por base a necessidade de aprofundar os marcos teóricos, estabelecendo-se, assim, uma análise de cunho crítico e sociológico, amparada na sociologia das organizações e na teoria crítica da administração, com vistas a desnaturalizar os fundamentos do discurso gerencialista e abrir espaço para a construção de modelos alternativos de gestão baseados na escuta, na democracia e na justiça social.

3 Resultados

3.1 Dilema ausente no escopo de estudo das organizações: alguns apontamentos

Ao aprofundar a análise cultural tendo por base o estudo das organizações, torna-se salutar compreender “que as organizações possuem, além de um referencial interno, um referencial mais amplo que se relaciona ao universo cultural peculiar às diferentes nações para constituição de sua cultura” (Paula; Silva, 2006, p. 367), o que pressupõe a necessidade do estudo do simbólico e, por extensão, da cultura organizacional como possibilidade de se compreender as múltiplas dinâmicas, bem como as relações que permeiam a construção do espaço organizacional, tendo em vista a noção de que “[...] um pesquisador cultural deve buscar interpretações profundas associadas a cada tipo de manifestação cultural” (Martin, 2002, p. 90).

Nessa acepção, Edgar Schein (2004) postula que o desenvolvimento organizacional tem relação com um sistema de longo alcance, sendo que considera importante tal perspectiva à medida que esta possibilita que os planejadores tomem consciência da organização, favorecendo mecanismos de superação das fragilidades, tendo como base a melhoria dos processos e das relações internas.

Schein (2004) pontua que “talvez o aspecto mais intrigante da cultura como conceito seja que nos aponta para fenômenos que estão abaixo da superfície, que são poderosos em seu impacto, mas invisíveis em um grau consideravelmente inconsciente” (Schein, 2004, p. 8).

Por consequência, o autor articula a concepção de cultura organizacional, tendo por base o entendimento de que as organizações constroem suas culturas à medida que resolvem seus dilemas e gradativamente concebem símbolos que satisfaçam os sentidos e a compreensão da coletividade na qual estão inseridos.

Desse modo, as experiências passadas são utilizadas como pressupostos para a ação e se solidificam na medida em que a cultura de trabalho é praticada no cotidiano, situação que pode ser mensurada por meio da análise dos artefatos, valores e pressupostos básicos, asseverando para o fato de que:

[...] a cultura como conceito será mais útil se nos ajudar a compreender melhor os aspectos ocultos e complexos da vida em grupo, organizações e ocupações, e não podemos obter esse entendimento se usarmos definições superficiais (Schein, 2004, p. 8).

Tendo como paradigma que a cultura é uma construção social que influencia os sujeitos inseridos em uma organização, Schein (2004) demonstra que esta é: a) estável, uma vez que constitui uma compreensão compartilhada do grupo em relação à organização e que tende a se manter, mesmo com a ausência de colaboradores que abandonam a organização; b) é um atributo profundo, e por si só, muitas vezes inconsciente; c) recobre a organização de maneira ampla, influenciando todos os aspectos, processos e relacionamentos; e d) promove estabilidade por meio da articulação de “rituais, clima, valores e comportamentos que se unem em um todo coerente” (Schein, 2004, p. 14-15).

No despontar dos estudos que enfatizam a importância da cultura organizacional no âmbito escolar, apregoa-se a compreensão de que este é um espaço de produção de singularidades, o que por sua vez exige um olhar atento e crítico para os “[...] elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como, por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc” (Barroso, 2012, p. 195).

Observa-se, desse modo, estímulo para que a análise das organizações escolares avance no sentido de desprender-se de uma homogeneidade cultural virtual que se denota autoproduzida e autorreferenciada, constituindo-se, portanto, em um processo de heterogeneidade real, ao qual passa a expressar-se não apenas no domínio do jogo de palavras políticas que permeiam os discursos educativos, mas, efetivamente, em sua prática cotidiana, representando-se, assim, o conhecimento de que a cultura organizacional escolar é um conceito capaz de mobilizar a compreensão de que cada escola é, por si só, uma organização única, peculiar, dotada de cultura e de movimentos coletivos que a distinguem no plano de articulação social (Barroso, 2012, p. 189-194).

Nessa direção, Lima (2008) propõe o estudo da escola como organização a partir da observação de três elementos: a dimensão normativa; a dimensão interpretativa e a dimensão descritiva, que, associada a um quadro de análise desse espaço, promove a compreensão de que a: “[...] escola como organização educativa demanda, [...] o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos e, [...], especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações” (Lima, 2012, p. 16).

Reforça-se, nesse sentido, que o paradigma de estudo da sociologia das organizações educativas não se limita apenas à consideração sobre a escola, mas que parte de uma abordagem que prioriza uma análise dentro da escola, em conjunto com a escola e a partir da escola (Lima, 2008, p. 27), o que impõe a compreensão de que se assume que tal organização é, por si só, um fenômeno cultural (Torres, 2010, p. 336) que reverbera um potencial heurístico da análise de sua totalidade, o que por sua vez pode “[...] ajudar a definir os contornos de um novo tipo de saber, o qual assume as organizações escolares como um objecto próprio de análise” (Nóvoa, 1992, p. 32).

Nessa acepção, a *cultura de escola* (singular, única, intencional, interacionista e heterogênea) se contrapõe à compreensão de *cultura escolar* (que se refere aos processos relativos a uma gramática da escola, uma dimensão *sui generis*) e de uma *cultura na escola* (mera justaposição dos componentes culturais da sociedade).

Desse modo, a *cultura de escola* significa, para Torres (1997), uma abordagem que se efetiva por meio de variáveis que levam em consideração o jogo de relações entre aquilo que se desenvolve tanto fora quanto dentro da organização escolar, onde se observa um processo de construção da cultura no interior da escola pelos sujeitos singulares que, ao não rejeitarem as influências externas, transformam-nas em contornos culturais a partir da resignificação de seus

processos, fortalecendo uma dinâmica na qual a organização escolar “[...] tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria” (Torres, 1997, p. 27), sendo tal expressão relacionada a uma “[...] maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição de suas estratégias e sistemas de ação concreta” (Barroso, 2012, p. 195).

Para Torres (2004), o caminho para a reconstrução dos sedimentos da cultura organizacional escolar aponta para a necessidade de se enveredar para a análise daqueles autores que esta considera como sendo os “precursores” e “fundadores” do campo da teoria das organizações. De acordo com a autora, tal opção analítica se articula enquanto ação potente uma vez que:

Quando pensamos na cultura organizacional como um conceito diferentemente perspectivado pelas várias disciplinas científicas, não podemos deixar de identificar um conjunto de dimensões analíticas que, independentemente do registro teórico adotado, estruturam e conferem significado particular à cultura organizacional. Esta tentativa de restrição de seu campo analítico, pela seleção cuidadosa de alguns de seus elementos, parece-nos válida como estratégias de orientação para a construção da genealogia (Torres, 2004, p. 40).

De fato, o olhar de Torres (2004) nos direciona para uma perspectiva multidimensional de cariz sociológico, promovendo a reflexão do desenvolvimento das organizações e sua consequente evolução às formas escolares. Sua atenção volta-se para uma descrição densa dos paradigmas, posicionamentos político-teóricos, bem como para a análise das principais contribuições dos autores que elege em cada uma das categorias.

Em função de compreender que seu texto é catalisador no sentido de propor uma hermenêutica do campo de estudo, nos detemos naquilo que a autora aponta como “dilemas teóricos” (Torres, 2004), não aprofundando, nesse sentido, a dupla dinâmica conceitual que propõe para a verificação do processo histórico das organizações por meio da análise dos autores “precursores” e “fundadores”, pois seu estudo já aponta essa divisão de maneira qualificada e suficientemente contundente², sendo que qualquer incursão no mesmo sentido se constituiria em mera anáfora investigativa.

² A este respeito, consultar os capítulos 1 e 2 da tese de doutorado de Torres (2004), na qual a autora promove, de maneira crítica e articulada, a gênese da teoria organizacional, demonstrando seu desenvolvimento histórico, as

Nesse sentido, é preciso incitar o debate a respeito das concepções que permeiam a articulação da ideia de organização, uma vez que é tal compreensão que determinará, no campo da teoria, quais concepções são definidas enquanto escopo para a análise da prática dos sujeitos inseridos na organização.

Desse modo, é preciso compreender que, a partir de um movimento histórico, observa-se que as primeiras organizações fabris estavam ligadas à ideia de um sistema fechado, isto é, um modelo de compreensão da realidade que tomava por base a premissa de que as conjunturas externas pouco modificavam as estruturas internas das corporações.

Há, nesse sentido, o fomento de uma racionalidade técnica edificada sob a premissa da implementação de metas para se atingir resultados mensuráveis a partir de uma ideologia administrativa calcada em uma premissa científica.

Taylor (1990) assinala que a inovação de seu sistema baseado em uma concepção científica do trabalho imprime uma nova realidade à lógica fabril à medida que propõe princípios combinados do passado que, classificados a partir de um formato de normas e dogmas, pretende reunir um conjunto de habilidades que visam a reciprocidade, a mudança de atitude, bem como a responsabilidade.

Para tanto, o autor pondera que a administração científica “não constitui elemento simples, mas uma combinação global”, a qual Taylor (1990) enumera da seguinte forma: “1º ciência, em lugar de empirismo; 2º harmonia, em vez de discórdia; 3º cooperação, não individualismo; 4º rendimento máximo, em lugar de produção reduzida”, bem como a necessidade do “5º desenvolvimento de cada homem, no sentido de alcançar maior eficiência e prosperidade” (Taylor, 1990, p. 100-101).

Essa concepção fabril, com forte aspiração à obtenção do lucro como fonte de desejo último do capital, reposiciona as bases de constituição das matérias e atribui aos sujeitos uma nova postura em torno do trabalho por meio da necessidade de extração, pelo capitalista, da mais valia.

Não mais o trabalho em sua dimensão ontológica de completude, agora o que reina é a parcelarização dos processos técnicos, na qual já não é mais requerido dos sujeitos o

dimensões de análise de cada um dos autores que convoca ao *corpus* epistemológico, bem como uma exaustiva descrição dos contributos, limites e potencialidades dos estudos para a compreensão da cultura organizacional.

conhecimento da totalidade, mas de pequenos fragmentos impostos por uma dinâmica racionalizadora, o que Neto (1986) considera:

A máquina, assim caracterizada, é a forma adequada do capital; com sua introdução, o capitalismo encontra sua base técnica adequada, ajustando plenamente a base material à forma social. A forma pretérita de produção sob o capitalismo, a manufatura, não consegue realizar esse ajuste; a base material é demasiadamente estreita quando o processo de trabalho tem características manufatureiras, quando se fundamenta no trabalho manual do trabalhador parcial com sua ferramenta (Neto, 1986, p. 31).

É sob o fulcro dessa nova dinâmica, na qual a máquina domina as relações de trabalho e de sociabilidade do homem, que a teoria da administração científica floresce, operacionalizando uma relação de duplo poder nos sujeitos que requer, por um lado, o domínio do corpo nas suas dimensões mais racionalizadas e cronometradas, e, por outro, o domínio da mente, que deve servir a um espírito capitalista, voltado para a tenacidade dos dogmas normativos impostos pela organização fabril e para uma concepção de subserviência aos valores perpetrados pelo capital.

Desse modo, o “pai” da administração científica encara os processos desencadeados na fábrica a partir de uma lógica que é, em suma, centrada em si mesma, desconsiderando as dinâmicas sociais e fomentando a compreensão de um sistema de realidade fechado, isto é, um modelo de compreensão que desconsidera os atributos sociais enquanto parte operante da análise da realidade em sua totalidade.

É tributária dessa ideia a consideração de Taylor em relação ao nível de comprometimento dos trabalhadores como mecanismo de assunção a uma ideologia capitalista configurada a partir do incentivo salarial. Seria o salário, bem como a oportunidade de desenvolvimento profissional nas fábricas, uma ideia motriz da corrente Taylorista, em que se imprimiam dinâmicas de coesão a este sistema extremamente homogeneizador do ponto de vista das ideologias e das práticas? Desse modo, é possível compreender que:

Consciente deste complexo processo de ruptura com as tradicionais formas de trabalho, Taylor estava, no entanto, convencido de que o estímulo económico (introduzido pelo trabalho à peça) não só anularia gradualmente as potenciais resistências dos trabalhadores a esta mudança, como permitiria a construção de uma espécie de projecto de vida comum assente numa filosofia económica que garantia segurança e bem-estar quer aos patrões quer aos operários [...] (Torres, 2004, p. 49).

Se, por um lado, os trabalhadores que executam as atividades “de chão de fábrica” são alvo de grande teorização por parte de Taylor, que está interessado nos mecanismos mais eficazes para torná-los eficientes e produtivos, é também sabido que, com a ampliação do processo de complexificação das indústrias e o papel central assumido por estas no bojo de desenvolvimento econômico da sociedade, torna-se cada vez mais imperativa a articulação de um segmento de trabalho destinado a pensar, acompanhar e fiscalizar os processos de produção, cabendo a essa classe de trabalhadores de “colarinho branco” se ocupar dos processos em uma perspectiva intermediária: a mesorrealidade.

Isto é: trata-se daqueles trabalhadores que não se encontram nos patamares decisórios das dinâmicas macro, tampouco se assemelham aos trabalhadores que operam as máquinas e conhecem a micro realidade. É esta uma nova classe que assume um poder relativo nas organizações, a qual Taylor “propõe mesmo uma certa diferenciação funcional como critério estruturador desta categoria profissional onde integra diferentes atribuições a que faz corresponder distintas funções” (Torres, 2004, p. 50-51), tratando-se da classe de chefes.

Há, nesse sentido, um processo de deslocamento “[...] do centro de gravidade do processo tecnológico, do operário para o técnico” (Nunes, 1992, p. 233), situação esta que impõe lógicas de ação diferenciadas e a construção de uma visão de mundo que alimenta uma “[...] certa desvalorização do estatuto social do operário” (Torres, 2004, p. 51).

Taylor enseja um primeiro olhar a respeito da divisão do trabalho entre gerentes e operários. Para o autor, “a administração deve planejar e executar muitos dos trabalhos de que até agora têm sido encarregados os operários”, uma vez que “quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilita os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso” (Taylor, 1990, p. 34).

Em suma, sua abordagem em relação às chefias inaugura a necessidade de: a) instrução não coercitiva ao trabalho, uma vez que caberia aos superiores dos operários manter uma cooperação mais “estreita, íntima e pessoal” (Taylor, 1990, p. 34), de modo a contrastar com o modelo de supervisão do trabalho imposto pela figura do capataz; b) manter uma divisão equitativa dos trabalhos a serem desempenhados pelos operários; c) progressivo aumento dos salários como forma de conter a desídia (a qual o autor denomina de “cera”) no ambiente organizacional.

Todavia, muito embora acredite que os gerentes possam assumir o papel de articuladores de um processo de incentivo ao trabalho e de promoção de uma cultura que visa agregar os operários aos objetivos delineados pelo topo da organização (*Top down*), fica nítido que, sob a égide de uma dimensão integradora da cultura (Martin, 2002), valores como a harmonia, cooperação e rendimento máximo são relativizados e incorporados sem ampla sustentação empírica, haja vista que há uma desconsideração dos tensionamentos organizacionais, das disputas entre pares, bem como dos elementos sociais que emergem fora da indústria e que influenciam de maneira decisória no modo de ser e de agir dos sujeitos³.

Desse modo, Taylor incita-nos uma primeira contribuição em relação aos aspectos científicos, mais especificamente direcionados a um sistema estritamente fechado.

Ampliando o escopo de análise organizacional tendo como base a fábrica como cerne de preocupação, em Fayol (1989), encontramos a figura do “líder” enquanto sujeito necessário por articular as diferentes esferas do trabalho industrial. Para a consecução de tal objetivo, delineou quatorze princípios de administração:

1. Divisão do trabalho. Consiste na necessidade de adequação hierárquica coerente e articulada aos propósitos da organização industrial. Tal divisão seria uma ferramenta indispensável para o fomento da hierarquia e a consolidação de um *ethos* organizacional em que os indivíduos não acumulariam funções, mas teriam que se especializar de modo a serem dotados de conhecimentos úteis para a manutenção da produtividade da fábrica. Segundo o autor, “o operário que faz todos os dias a mesma peça e o chefe que trata constantemente dos mesmos negócios adquirem mais habilidade, mais segurança e mais precisão, e consequentemente, aumentam o rendimento” (Fayol, 1989, p. 44);

2. Autoridade e responsabilidade. Tem relação com a necessidade de os líderes buscarem equilíbrio entre as duas dimensões, dotando-se de ferramentas que desenvolvam a crença de que estão à frente do processo com conhecimento para solucionar os diferentes desafios que lhe são postos em causa. Além disso, o autor esclarece a necessidade da sanção a partir da definição de graus de responsabilidade, tendo em vista que “[...] é uma questão de uso

³ A respeito desta questão, o filme “A classe operária vai ao paraíso” (1971), dirigido por Elio Petri, expõe as contradições do sistema produtivo a partir de seu protagonista Lulu Massa, funcionário altamente eficiente que é utilizado como parâmetro para justificar a necessidade de um maior empenho na produtividade dos demais trabalhadores. Destaca-se, na trama, os impasses de relacionamento entre pares na linha de produção, assim como os efeitos psicológicos desencadeados pelo trabalho excessivo e insalubre.

convencional” (Fayol, 1989, p. 45). Em suma, o autor elucida que a “autoridade consiste no direito de mandar e no poder de se fazer obedecer”, mas, ao mesmo tempo, “[...] a responsabilidade é geralmente tão temida quanto é cobiçada a autoridade” (Fayol, 1989, p. 45);

3. Disciplina. É concebida enquanto constructo social a ser seguido e incorporado nas diferentes lógicas de ação fabril, sendo a gênese de sua concepção calcada na necessidade de respeito à hierarquia, bem como aos processos burocráticos e normas da organização. Desse modo, adquire centralidade a necessidade da normatização de tal processo, uma vez que “[...] convém que sejam claros e satisfaçam a ambas as partes, em tudo que seja possível”, tendo em vista que “[...] a disciplina é o respeito às convenções, que têm por objetivo a obediência, a assiduidade, a atividade e os sinais exteriores com que se manifesta o respeito” (Fayol, 1989, p. 47);

4. Unidade de comando. Tem relação com a necessidade de os operários reconhecerem, utilizarem e se valerem do contexto organizacional da imagem de um chefe para a resolução de quaisquer questões que envolvam as dinâmicas de trabalho, uma vez que “[...] desde que dois chefes exerçam autoridade sobre o mesmo homem ou sobre o mesmo serviço, estabelece-se uma situação de mal-estar”, pois “os homens não suportam a dualidade de comando” (Fayol, 1989, p. 48);

5. Unidade de direção. Trata-se de um princípio organizacional que leva a cabo a necessidade de departamentalização dos setores industriais, fortalecendo a crença de que o ambiente organizacional deve ser setorizado e ter em seu posto de comando máximo um sujeito que assume a responsabilidade de gerir todos o sistema sob sua tutela, tendo em vista que, de acordo com o autor, a premissa básica de tal princípio se ancora na necessidade de “[...] um só chefe e um só programa para um conjunto de operações que visam o mesmo objetivo” (Fayol, 1989, p. 49);

6. Subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais. Vincula-se à máxima subordinação dos operários, assim como dos sujeitos posicionados nos cargos mais elevados, aos objetivos delineados pela organização. Para isso, cabe realizar conciliação nos seguintes termos: “a) firmeza e bom exemplo dos chefes; b) convênios tão equitativos quanto possível; c) vigilância atenta” (Fayol, 1989, p. 50);

7. Remuneração do pessoal. Tal qual Taylor, Fayol esboça a necessidade de pensar para além do salário, incorporando a ideia das gratificações por mérito, assim como o delineamento de um processo de avaliação que visa reconhecer aqueles sujeitos que mais se comprometem

com a produtividade e se mostram eficientes ao processo fabril por meio da aferição de prêmios, subsídios em espécies, participação nos lucros. O autor salienta que “os diversos modos de retribuição usados para os operários são: a) pagamento por dia; b) pagamento por tarefa; c) pagamento por peça” (Fayol, 1989, p. 51). Para além disso, Fayol esclarece a necessidade do cuidado ao trabalhador uma vez que o mesmo considera que “[...] não resta dúvida de que a empresa será tanto mais bem servida quanto mais robustos, instruídos conscienciosos e estáveis forem seus agentes”; desse modo, complementa, alertando que “[...] o patrão, no próprio interesse do negócio, deve cuidar da saúde, do vigor físico, da instrução, da moralidade e da estabilidade de seu pessoal” (Fayol, 1989, p. 55);

8. Centralização. Busca manter o controle do processo na mão de uma burocracia que, à semelhança de Taylor, encontra-se no topo. Desse modo, tal ideia aglutina a necessidade de respeito à hierarquia como forma de prevalência do *status quo*, mas com respeito à “medida” (Fayol, 1989, p. 56-57);

9. Hierarquia. Tem base na incessante necessidade de respeito às chefias e direções como fundamento organizacional que garante a estabilidade e promove uma cultura profissional que segue os paradigmas gestionários. Ao mesmo tempo, alimenta a compreensão de que, na impossibilidade de seguir a hierarquia para a resolução de algum problema organizacional, é preciso que o trabalhador assuma uma certa coragem calcada em um espírito de preparo técnico que só pode lhe ser garantido pelo exemplo que “[...] deve vir do alto” (Fayol, 1989, p. 59);

10. Ordem. Tem por base a necessidade de a organização manter-se em pleno funcionamento sem a promoção de desperdícios ou avarias às suas estruturas (ordem material), bem como da ordem na sua visão mais utilitária de controle das pessoas (ordem social). Nesse sentido, para Fayol, é fundamental a articulação de estratégias que tornem o ambiente organizacional o mais ordeiro possível, tendo em vista a fórmula: “[...] um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar” (Fayol, 1989, p. 59);

11. Equidade. Situado entre a compreensão de justiça e benevolência, o autor sustenta a necessidade de que os trabalhadores tenham acesso a um ambiente organizacional com normas claras, respeito e desejo de igualdade. Para o autor, “a equidade não exclui nem a energia nem o rigor. Exige, em sua aplicação, muito bom senso, muita experiência e muita vontade” (Fayol, 1989, p. 61);

12. Estabilidade do pessoal. Traz consigo a ideia de que o aprendizado leva tempo e que por isso é preciso investir em um modelo de treinamento que fomente o conhecimento sob

a atividade, evitando, nesse sentido, a rotatividade de funcionários. Para o autor, “em geral, o pessoal dirigente das empresas prósperas é estável; o das empresas infelizes é instável. A instabilidade é, ao mesmo tempo, causa e efeito de más situações”, das quais prossegue argumentando sobre a necessidade da aprendizagem (Fayol, 1989, p. 61);

13. Iniciativa. Pode ser compreendido como um dos paradigmas mais abertos de Fayol, pois à medida que conceitua uma organização centrada em princípios que articulam todas as ações dos sujeitos nela inseridos, também vislumbra a possibilidade de que estes possam dar opinião sobre aspectos da organização, uma vez que considera que “[...] um chefe que sabe induzir seu pessoal ao espírito de iniciativa é infinitamente superior ao outro que não o sabe” (Fayol, 1989, p. 62);

14. União do pessoal. Aborda a necessidade do estímulo de uma cultura fortemente integradora, na qual os sujeitos necessitam corroborar princípios das organizações e mostrarem-se proativos com os movimentos planejados pelo escopo, tendo em vista que “a harmonia e a união do pessoal de uma empresa são grande fonte de vitalidade para ela. E necessário, pois, realizar esforços para estabelecê-la” (Fayol, 1989, p. 62).

A ininteligibilidade de sua teoria reside no fato de que: a) se configura estritamente enquanto tal, não havendo um processo de análise empírica que dê conta de demonstrar na prática a potencialidade ou não de seus pressupostos; b) há, assim como Taylor, forte desprezo à realidade exterior à fábrica e articulação de uma cultura organizacional calcada em uma concepção integradora que despreza o cotidiano; c) ênfase excessiva na estrutura em detrimento de outras dimensões da organização, desconsiderando que nem todas as situações convencionadas para aplicação na realidade podem ser delimitadas de maneira esquemática e pré-definidas, haja vista que a realidade é plural e circular; d) desprezo do fator humano nas organizações, sendo que estas relações são tratadas a partir de pressupostos hierárquico-organizacionais, relativizando a experiência que os sujeitos podem atribuir ao trabalho que desempenham a partir dos diferentes contextos sociais nos quais estão inseridos.

Tais elementos correspondem a algumas das limitações desta teoria da administração, que também se consolida como sendo tributária de uma perspectiva organizacional do modelo fechado. Como se observa, a fábrica rege um mundo próprio, no qual os trabalhadores estão inseridos e compreendidos não enquanto sujeitos detentores de uma historicidade e vivência, mas como simples peças de um maquinário disposto à obtenção do lucro.

A excessiva ênfase por teorizar a estrutura em oposição ao humano é ação recorrente na visão de Fayol, que alimenta a crença de que cuidados de saúde, incentivos remuneratórios, bem como possibilidades de avanço de cargos na esfera organizacional se constituíam enquanto fatores suficientes para compreender o sujeito que alimenta o trabalho fabril.

A visão simplificada que denota excessiva importância à estrutura em função das relações no trabalho evidencia lacunas em relação a situações que já se encontravam presentes no cotidiano organizacional de seu tempo, mas que não foram exploradas em seu trabalho mais célebre “administração industrial e geral”.

Destaca-se, desse modo, a nula discussão sobre os conflitos entre pares (operários-operários; operários-chefes; chefes-chefes; chefes-diretores etc.), sobre as negociações, assim como a gritante falta de tratamento epistemológico de aspectos relacionados ao complexo jogo por onde se “movimentam” as relações interpessoais no tecido fabril.

Muito embora o processo histórico denote que já não cabia aos sujeitos plena subordinação aos dogmas de um príncipe, dado que agora estavam inseridos em uma lógica política da democracia representativa, a perspectiva do dogma industrial, na qual os sujeitos vendem sua mão de obra a uma organização altamente disciplinadora, com fulcro no mérito e apelo produtivista, torna-se a base para a consolidação da compreensão de que os princípios de subordinação não foram suprimidos, mas alterados em função de uma cultura organizacional fechada e hierarquizada.

Não mais uma identidade calcada na ideia do soberano, agora há um Estado-Nação. Não mais o trabalho nas manufaturarias, agora a esteira. Não mais o rígido controle de práticas sociais, agora estas se intensificam e caminham em direção às fábricas num claro aceno para o fomento do lucro enquanto prisma totalitário das relações.

Na medida em que deve compactuar com as imposições de uma indústria que se ancora na perspectiva de princípios administrativos, há um claro deslocamento dos sujeitos do centro de análise sociológico, relegando-se a estes uma extensão dos meios e modos da fábrica. Fica evidente, nesse sentido, que a perspectiva do chefe se vincula à necessidade de fiscalização das práticas de modo a configurar-se a análise de uma fidelidade normativa dos sujeitos em relação aos paradigmas defendidos pelos industriais.

A compreensão da fábrica, nesse sentido, se traduz a partir de uma mentalidade que desponha em todos os aspectos sociais, convertendo os trabalhadores na dupla dinâmica do

acúmulo de capital: desvinculação (por meio da produção de bens e serviços que, em última instância, o trabalhador não terá acesso) e exploração da mão de obra (por meio de um sistema altamente normativo e burocratizado que tem na vigilância e controle dos “chefes” seus trunfos de estímulo à produtividade).

Se por um lado os chefes não pertencem à classe social dos donos dos meios e dos modos de produção, por outro, já não se identificam com os operários, o que gera um terreno fértil para a consolidação de uma dinâmica de desfiliação de classe enraizada sob a base do mérito enquanto fator distintivo. Desse modo, conforme assinala Torres (2004):

Orientados especialmente para acionar mecanismos de cumprimento normativo e racional dos processos de trabalho, constituem uma espécie de mandatários da direção com a função de salvaguarda dos valores racionalistas do trabalho (Torres, 2004, p. 55).

A base dessa ideologia meritocrática que reside tanto no pensamento de Fayol quanto no de Taylor é a raiz de uma problemática que, sob última instância, adquire na figura dos chefes um dilema identitário de caráter distintivo, no qual se solidifica uma cultura integradora que despreza por completo as múltiplas e complexas relações dos sujeitos. Afinal, os homens não podem ser compreendidos apenas pelos papéis sociais desempenhados nas fábricas, mas em sua completude enquanto sujeitos pertencentes a um contexto histórico-social.

Todavia, as teorias apresentam especificidades que precisam ser destacadas como elementos centrais na análise comparativa. Enquanto Taylor se interessa pelo estudo fisiológico, de modo a diagnosticar os movimentos mais eficazes, bem como um conjunto de estratégias para diminuir o tempo de produção, Fayol assume, por vezes, uma postura menos rígida, argumentando a necessidade do estabelecimento de “medida” para a articulação da ação dos sujeitos em ambiente organizacional (Fayol, 1989, p. 56-57).

É fato que ambos os autores avaliam a estrutura como uma variável interna independente das relações sociais, porém é em Fayol que encontramos uma “preocupação” com relação ao “bem-estar” dos trabalhadores, argumentando a necessidade de cuidado com a saúde deles, em função de que isso afeta a lógica de produção. Taylor não menciona tal necessidade, enfatizando muito mais as questões relacionadas à retribuição por produção das peças enquanto paradigma equalizador das necessidades subjacentes aos indivíduos.

Do ponto de vista sociológico, é possível compreender que as teorias de ambos os autores se encontram posicionadas naquilo que Torres (2004) considera como sendo um “dilema ausente”, haja vista que não se observam tensões relacionadas aos aspectos formais relacionados à estrutura, tão pouco informais, relacionados à ação organizacional.

Nesse dilema, assiste-se a uma organização rígida, localizada em um sistema fechado, com normas de conduta invioláveis e um conjunto de racionalidades que moldam os saberes e fazeres dentro da organização fabril, servindo aos propósitos delineados pelo topo da organização.

De acordo com Torres (2008), “a imagem da cultura organizacional que se pode deduzir deste primeiro cenário, reflete justamente a hegemonia de uma ordem marcada pela integração, consenso, coerência e coesão”, onde se observa que a “dimensão cultural se assume como uma variável *dependente* de toda uma racionalidade supra-organizacional que engendra normas e valores essencialmente integrativos” (Torres, 2008, p. 231-232, grifo da autora).

A perspectiva de integração aqui demonstrada tem relação com as observações de Martin (2002), quando esta afirma que, partindo da premissa de análise das organizações, é possível analisar a presença de três níveis: organizacional — manifesta-se por meio da incorporação do consenso em toda a organização, sendo as metas assimiladas num nível de conformidade; subculturas — nenhuma diferença relacionada à subcultura se mostra importante, dado que pode perfeitamente representar o todo —; bem como o nível individual — os membros da organização são considerados como parte de um todo unificado (Martin, 2002, p. 152).

Mas em que consiste refletir a respeito do dilema ausente na escola? Como tal perspectiva epistemológica influencia a análise da gestão pública da educação? E, por fim, qual perspectiva sociológica tal reflexão incita atualmente?

4 Discussão

A gestão pública da escola, especialmente no contexto da Nova Gestão Pública (NGP), tem sido profundamente influenciada por paradigmas administrativos clássicos, notadamente os de Frederick Taylor e Henri Fayol. Essas abordagens, centradas na racionalização do trabalho e na hierarquização das estruturas, moldaram práticas gerenciais que, ao serem

transpostas para o ambiente educacional, revelam um “dilema ausente”: a negligência das dimensões sociais, culturais e políticas intrínsecas ao cotidiano escolar.

Taylor, ao propor a administração científica, enfatizou a padronização dos processos e a maximização da eficiência por meio do controle e da divisão do trabalho. Fayol, por sua vez, delineou princípios administrativos que destacavam a centralização da autoridade, a disciplina e a unidade de comando. Esses modelos, ao serem incorporados à gestão da escola pública, estimulam uma visão mecanicista de escola, na qual a ênfase recai sobre o cumprimento de metas, a padronização de procedimentos e a hierarquização das relações.

No entanto, essa transposição desconsidera as especificidades do ambiente educacional, onde as interações humanas, as diversidades culturais e as dinâmicas comunitárias desempenham papel central. A aplicação rígida desses modelos pode levar à desumanização das relações escolares e à marginalização de práticas pedagógicas que valorizam a autonomia e a criatividade.

A partir da década de 1990, com a ascensão da Nova Gestão Pública (NGP), houve uma intensificação da aplicação de princípios gerencialistas na administração pública, incluindo o setor educacional. Inspirada em práticas do setor privado, a NGP promoveu a adoção de indicadores de desempenho, a responsabilização por resultados e a flexibilização das estruturas organizacionais (Newman; Clarke, 2012; Mello; Santos; Pereira, 2022) que incorporou uma tríplice dinâmica por meio da “mudança das matrizes normativas dos sistemas educacionais; o estabelecimento de um modelo gerencial; a utilização de dados estatísticos e metodologias quantitativas como elementos de definição da política educacional” (Saraiva, 2020, p. 7)

Na educação, isso se traduziu na implementação de avaliações em larga escala (Freitas, 2011), na competição entre escolas por recursos e reconhecimento, por meio da instauração de um neoliberalismo mitigado (Afonso, 1997), na pressão sobre diretores e professores para atingirem metas estabelecidas externamente em busca de um patamar de excelência (Torres; Palhares, 2017) e na mercantilização do espaço educativo, que se abre às tendências do mercado, de modo a corroborar a tônica empresarial (Frigotto, 2010; Frigotto, 2011). Essa abordagem, que apregoa a eficiência, frequentemente ignora as desigualdades sociais e as condições contextuais que afetam o desempenho escolar, deslocando o foco das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes para uma vertente racionalizadora calcada na meritocracia e na competição.

A implementação de plataformas ilustra essa dinâmica (Lima, 2015; Catalão; Pires, 2020; Palú; Arbigaús; Silveira, 2023). Desenvolvidas para organizar e monitorar as atividades escolares, tornaram-se verdadeiros panópticos digitais, permitindo o rastreamento minucioso de cada ação realizada dentro do espaço escolar.

De acordo com Licínio Lima (2012; 2021), o argumento de que as sociedades contemporâneas caminham para um modelo pós-burocrático, mais flexível e adaptável à era digital tem se mostrado falacioso. O que se observa não é o desaparecimento da burocracia, mas sua radicalização, ampliada pelas tecnologias da informação e comunicação, que aumentam a velocidade e a eficiência dos processos administrativos sem reduzir sua complexidade ou caráter normativo, formatando uma nova esfera de controle que se processa de maneira virtual por meio de um “olho que tudo vê” (Lima, 2015).

De acordo com a Nota Técnica publicada em julho de 2025 pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), a informatização dos processos no âmbito educacional não resultou em maior autonomia para as instituições e os docentes. Pelo contrário, as plataformas digitais têm sido utilizadas como instrumentos de vigilância e controle, reforçando a centralização da gestão e limitando a liberdade de decisão dos agentes educativos.

Os gestores educacionais, em vez de se dedicarem à coordenação pedagógica e ao desenvolvimento de projetos educativos, passaram a investir grande parte de seu tempo no preenchimento de relatórios, na alimentação de bancos de dados e na prestação de contas a instâncias superiores. O que era apresentado como uma solução para desburocratizar a gestão escolar, na prática resultou em uma sobrecarga de trabalho e na submissão dos sujeitos educativos a um sistema altamente normativo e inflexível.

A informatização dos processos no âmbito educacional não resultou em maior autonomia para as instituições e os docentes. Pelo contrário, as plataformas digitais têm sido utilizadas como instrumentos de vigilância e controle, reforçando a centralização da gestão e limitando a liberdade de decisão dos agentes educativos.

Pesquisas apontam (Duarte, 2008; Freitas, 2018; Antunes, Filgueiras, 2020) que, ao invés de promoverem a autonomia, esses sistemas acabam intensificando o monitoramento contínuo, capturando dados, avaliando desempenhos e reforçando normas institucionais distantes das necessidades concretas do ensino e da aprendizagem. Com isso, a exigência de relatórios, o preenchimento de formulários eletrônicos e a participação em sistemas de gestão

on-line ocupam uma parte substancial do tempo dos educadores, deslocando seu foco da prática pedagógica para atividades essencialmente administrativas.

Dessa forma, a escola passa a operar como uma máquina gerencialista, na qual a preocupação com indicadores, metas e estatísticas supera o investimento na construção de um ambiente de aprendizado significativo, o que por sua vez recai em um cenário em que há excessiva ênfase em indicadores quantitativos em detrimento da qualidade do aprendizado (Freitas, 2018; Freitas, 2011).

Além disso, a ênfase em metas gera pressões sobre docentes e discentes, promovendo uma cultura de responsabilização individualizada (*accountability*), na qual o sucesso ou fracasso é tratado como resultado exclusivo do esforço pessoal, sem considerar as desigualdades estruturais (Filgueiras, 2011; Oliveira; Santos, 2020). Essa lógica precariza o trabalho docente ao padronizar excessivamente os processos educativos, reduzindo a autonomia pedagógica e limitando as possibilidades de inovação no ensino.

Esse processo está diretamente vinculado à lógica da governança por números (Palú; Arbigaús; Silveira, 2023), um modelo gerencialista que transforma indicadores quantitativos em critérios determinantes para avaliar a qualidade do ensino. Dessa maneira, o uso de sistemas de dados não se limita a organizar informações; ele redefine as prioridades das escolas, orientando decisões pedagógicas e administrativas com base em algoritmos que nem sempre consideram as especificidades do contexto educacional. Em vez de promover a autonomia das instituições de ensino, essas tecnologias reforçam a centralização das decisões e a dependência de padrões externos de avaliação (Meira, 2021).

Além disso, a plataformização da educação não pode ser dissociada do avanço do capitalismo de vigilância (Palú; Arbigaús; Silveira, 2023; Evangelista; Gonsales, 2024), no qual os dados gerados por alunos e professores tornam-se insumos estratégicos para grandes corporações tecnológicas. Empresas como o Google, por exemplo, expandiram sua influência sobre o setor educacional durante a pandemia, fornecendo gratuitamente suas plataformas às redes públicas de ensino ao mesmo tempo que consolidavam um modelo de coleta massiva de dados.

O risco, nesse cenário, não está apenas na privatização indireta da educação, mas na transformação da escola em um espaço cada vez mais subordinado a interesses mercadológicos, no quais a lógica da eficiência operacional se sobrepõe ao caráter crítico e reflexivo do ensino.

A introdução da inteligência artificial (IA) nas práticas educativas aprofunda ainda mais esse cenário. Apresentada como uma ferramenta inovadora para personalizar o ensino e adaptar os conteúdos às necessidades individuais dos estudantes, a IA frequentemente reforça um modelo padronizado de aprendizagem, baseado na repetição de exercícios e na mensuração de desempenho por métricas pré-determinadas (Azambuja; Silva, 2024). No lugar de estimular a criatividade e a autonomia intelectual, muitos dos algoritmos utilizados na educação favorecem uma abordagem tecnicista e reducionista, na qual o ensino é tratado como um processo linear e mecanizado (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021).

Além disso, embora promova a personalização da aprendizagem e facilite o acesso a conteúdos digitais, a IA tem sido utilizada para reforçar a lógica de mercantilização da educação. Algumas redes estaduais de ensino, como em São Paulo, já testam a substituição de professores por sistemas automatizados de ensino baseados em algoritmos (Bocchini, 2024). A longo prazo, essa substituição coloca em risco não apenas o papel do docente, mas também a autonomia das escolas na definição de currículos e metodologias pedagógicas.

O pesquisador Rafael Evangelista, coordenador do estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), alerta que as plataformas digitais não são neutras. Ao contrário, suas lógicas de funcionamento são moldadas por interesses comerciais e políticos que podem impactar diretamente os conteúdos e métodos utilizados no ensino. Isso significa que, ao utilizar um sistema de inteligência artificial para mediar a aprendizagem, a escola não apenas delega sua autonomia a uma tecnologia externa, mas também aceita passivamente os valores e ideologias embutidos nessas plataformas.

Além dos impactos pedagógicos, a plataformização da educação também gera profundas transformações na cultura organizacional das escolas. O que se observa é uma crescente adoção de um modelo de gestão que prioriza a prestação de contas, a competição por resultados e a imposição de metas de desempenho.

Esse cenário é agravado pelo fato de que as plataformas digitais não apenas medem a produtividade dos professores, mas também condicionam suas práticas pedagógicas ao definir quais conteúdos devem ser priorizados e quais métodos de ensino são mais eficazes segundo critérios estatísticos. Como resultado, a autonomia docente é progressivamente reduzida, enquanto a pressão para o cumprimento de metas gera um ambiente de trabalho cada vez mais estressante e alienante, o que por sua vez ressignifica e amplia o processo de parcelarização, controle e fiscalização inaugurados pelas perspectivas de Taylor e Fayol.

O diretor escolar, nesse cenário, assume o papel de gestor responsável por assegurar o cumprimento das metas e a eficiência administrativa da escola. Essa função, embora importante, pode reduzir sua atuação a aspectos burocráticos e operacionais, afastando-o das dimensões pedagógicas e comunitárias da gestão escolar.

A gestão escolar pública, ao adotar modelos administrativos clássicos e gerencialistas sem a devida contextualização, incorre no “dilema ausente” de negligenciar as dimensões humanas e sociais da educação.

Superar esse desafio requer uma reorientação das práticas gerenciais, de modo a incorporar perspectivas sociológicas que valorizem a participação democrática, a autonomia dos atores escolares e a consideração das especificidades locais. Somente assim será possível construir uma gestão escolar que, além de eficiente, seja justa, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

5 Considerações finais

Ao longo da presente análise, evidenciou-se que os modelos clássicos de administração, sobretudo aqueles delineados por Taylor e Fayol, estruturaram um paradigma de gestão que ainda ecoa, de maneira intensa, nas práticas da administração da escola pública, influenciando de maneira direta a cultura organizacional.

A lógica taylorista, com sua ênfase na eficiência técnica, na cronometria do trabalho e na racionalização dos processos produtivos, somada ao modelo fayoliano de centralização, hierarquia e divisão funcional, moldaram uma concepção de organização como sistema fechado, desconsiderando as dinâmicas sociais, os conflitos intersubjetivos e os processos de negociação que são próprios às instituições educativas.

Nesse sentido, o “dilema ausente” apontado por Torres (2004) não diz respeito apenas à ausência de conflitos nos marcos analíticos da teoria organizacional clássica, mas à negligência sistemática da cultura, da subjetividade e das relações humanas nos espaços de organização do trabalho, adquirindo contornos ainda mais sérios no âmbito escolar.

A aplicação acrítica desses modelos à gestão educacional se revela, portanto, profundamente problemática, pois impõe à escola uma lógica fabril, tecnicista e instrumental, que não contempla a complexidade das práticas pedagógicas e as necessidades formativas dos sujeitos que nela convivem.

A discussão proposta mostra que esse dilema se intensifica no contexto da Nova Gestão Pública, na qual a transposição dos princípios do setor privado para o campo público, com foco em produtividade, metas e desempenho, transforma a escola em um ambiente gerencialista, em que a autoridade do diretor se aproxima perigosamente da figura do gestor de resultados, mais preocupado com plataformas, números e relatórios do que com a escuta sensível, o acolhimento e o fomento à cultura democrática.

Como desdobramento, a intensificação do uso de tecnologias gerenciais e de sistemas de inteligência artificial revela o surgimento de uma escola subordinada aos imperativos do capitalismo de vigilância, na qual os dados dos sujeitos tornam-se insumos para corporações, e os processos pedagógicos são esvaziados de seu potencial emancipador.

A plataformização, longe de simplificar processos, complexifica as relações de trabalho, impõe uma nova camada de controle e distancia o fazer pedagógico de seu propósito mais nobre: formar sujeitos críticos, criativos e atuantes em sua realidade.

As perspectivas sociológicas que emergem desta crítica incitam a revisão dos fundamentos da gestão pública da escola. Torna-se necessário romper com os modelos prescritivos e universais e, em seu lugar, instaurar uma abordagem dialógica, plural e situada, que compreenda a escola como um espaço de tensões, contradições, disputas simbólicas e construções coletivas, em síntese, espaço de cultura historicamente situada e coletivamente construída pelos sujeitos escolares.

Isso implica reconhecer que a cultura organizacional escolar não é um dado homogêneo e estático, mas uma construção social permanentemente negociada entre os atores escolares, marcada por conflitos, resistências e produções de sentido que são, via de regra, impostas por agendas que buscam subtrair deste espaço sua potencialidade criativa e dialógica.

Portanto, a gestão escolar que se propõe democrática não pode se conformar a lógicas normativas impostas verticalmente, tampouco se encerrar em modelos que ignoram a historicidade e a singularidade dos sujeitos e dos territórios, tal qual as formulações de teóricos que enxergavam a cultura organizacional das fábricas como um dado distanciado da realidade.

É necessário, desse modo, construir novos marcos analíticos/práticos que recolocam no centro da discussão a alteridade, o reconhecimento e a participação. Essa tarefa exige coragem epistemológica e política participativa para desmontar os velhos dogmas da racionalidade instrumental e investir em um projeto de educação que valorize a experiência, a escuta e a

potência transformadora da escola pública como espaço de conhecimento e, por extensão, de encontro das diferenças, que constrói e articula cultura.

Evidencia-se, desse modo, que a superação do “dilema ausente” na gestão educacional passa pela recusa de uma cultura organizacional pautada exclusivamente em metas e estruturas hierárquicas, em favor de uma cultura construída pela escuta, pelo diálogo e pelo reconhecimento da escola como espaço de vida, diversidade e democracia, o que por sua vez favorece que as decisões se desloquem dos “centros de comando” para as “periferias escolares”.

É nesse sentido que se torna indispensável uma leitura crítica da gestão da escola pública que vá além dos indicadores e dos protocolos institucionais. A centralidade da escuta, da negociação simbólica e do reconhecimento das subjetividades que integram o espaço escolar precisam ser recolocadas no centro do debate. Afinal, a escola não pode se reduzir à arte de fazer cumprir normas e alcançar metas previamente definidas por instâncias superiores; ela precisa ser pensada como uma organização culturalmente situada, relacional e construída no cotidiano.

Somente ao deslocarmos o olhar da gestão enquanto técnica para a gestão enquanto prática social e política seremos capazes de enfrentar os desafios impostos pela mercantilização da educação e pelo avanço de racionalidades que priorizam a eficácia em detrimento da justiça social.

O dilema ausente, nesse contexto, não é apenas uma lacuna analítica, é um sintoma de um modelo de organização escolar que prefere a ordem à escuta, o controle à participação, a padronização à singularidade.

O desafio que se impõe, portanto, é o de reconectar a organização escolar com os sujeitos que a constroem cotidianamente, permitindo que a gestão não apenas administre, mas cuide, acolha e potencialize processos educativos comprometidos com a justiça social e a emancipação humana, para além de métricas fomentadas por políticas perversas que encaram a escola como simples extensão da fábrica tal qual Taylor e Fayol.

Referências

- AFONSO, A. J. C. O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.I.], v. 10, n. 2, p. 103-138, 1997. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1446/360>. Acesso em: 18 maio 2023.
- ANTUNES, R.; FILGUEIRAS, V. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- AZAMBUJA, C. C.; SILVA, G. F. Novos desafios para a educação na era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27063>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BARROSO, J. **A Administração Educacional e a Abordagem Sociológica das Organizações Educativas**. [S.I.]: UNESP/UNIVESP, 2012, v. 1. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65258/1/u1_d26_v1_t02.pdf. Acesso em 25 jul. 2023.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- BOCCHINI, B. **São Paulo vai usar IA para elaborar aulas digitais da rede pública**. Agência Brasil, Brasília, 17 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/sao-paulo-vai-usar-ia-para-elaborar-aulas-digitais-na-rede-publica>. Acesso em: 26 set. 2024.
- CATALÃO, A. X.; PIRES, C. A. A. As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. esp., p. 85-110, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.
- EVANGELISTA, R. A.; GONSALES, P. A plataformação da educação no sul global e seus laços com atores do capitalismo de vigilância. In: ALVES, L.; LOPES, D. **Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsias**. Salvador: EDUFBA, 2024.
- FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1989.
- FILGUEIRAS, F. Além da transparência: accountability e política da publicidade. **Lua Nova**, São Paulo, n. 84, p. 65-94, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452011000300004%20&script=sci_arttext. Acesso em: 23 set. 2024.
- FREITAS, L. C. **A reforma Empresarial da Educação: A nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. *et al.* Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, 3, 2011, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP, 2011. p. 1-35. Disponível: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12471722/apresentacao-luiz-carlos-de-freitas-cesdes-unicamp>. Acesso em: 24 mar. 2025.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. (org.). As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud/REPU, 3 jul. 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_68cc8aa516314a34835b8b71dea20347.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LIMA, L. C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. *In: LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. R. (org.). Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249276>. Acesso em: 18 maio 2023.

MARTIN, J. **Organizational Culture: Mapping the Terrain**. London: Sage Publications, 2002.

MEIRA, M. O cerco à autonomia das escolas: As plataformas eletrônicas na administração da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, p. 95-108, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.18365>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MELLO, M. B.; SANTOS, C. C. F.; PEREIRA, R. S. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 899-916, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 18 out. 2024.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, A. S. **História dos Factos e das Doutrinas Sociais**. Da Formação Histórica do Capitalismo ao Marxismo. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

OLIVEIRA, M. A. A.; SANTOS, A. L. F. Accountability educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.7946>. Acesso em: 17 abr. 2025.

PALÚ, J.; ARBIGAUS, J. S.; SILVEIRA, A. A. D. Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 24, n. 2, p. 160-186, maio/ago. 2023. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4590/pdf_1. Acesso em: 18 set. 2024.

PARREIRA, A; LEHMANN, L; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 975-999, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNrKCZtjGn/>. Acesso em 12 jan. 2025.

PAULA E SILVA, J. M. A. Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: Algumas reflexões. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 265-426, dez. 2006. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rgav9n3joycesilva.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SARAIVA, A. M. A. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-21, e-21116, abr./jun. 2020.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TORRES, L. L. **Cultura organizacional em contexto educativo**: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária. 2004. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2004.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. **A excelência académica na escola pública portuguesa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017.

Enviado em: 17/04/2025

Revisado em: 18/10/2025

Aprovado em: 03/11/2025