



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**A CULTURA ORGANIZACIONAL DE UMA ESCOLA DE
MÚSICA - UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS DA CULTURA
DE UMA ESCOLA DE MÚSICA NO DISTRITO FEDERAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Denilson Bianchine Alves

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Novembro/2020



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**A CULTURA ORGANIZACIONAL DE UMA ESCOLA DE
MÚSICA - UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS DA CULTURA
DE UMA ESCOLA DE MÚSICA NO DISTRITO FEDERAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Denilson Bianchine Alves

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de deixar o meu agradecimento a todas as pessoas que, de alguma forma, foram importantes na elaboração deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

À minha esposa Edilene Maria Muniz Bianchine, pela compreensão e paciência demonstradas durante o período do projeto.

Agradeço à minha mãe, Zélia Maria Araújo, uma heroína que me deu apoio e incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

Deixo um agradecimento especial ao meu orientador, professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão, pelo incentivo e pela dedicação do seu escasso tempo ao meu projeto de pesquisa.

Ao Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília CEP-EMB, essencial no meu processo de formação profissional. Tenho o maior orgulho de fazer parte do corpo docente dessa instituição.

Também quero agradecer à Universidade Católica portuguesa de Braga e a todos os professores pela elevada qualidade do ensino oferecido.

Por último, agradeço à minha amiga Helena Freire de Medeiros, pela ajuda, apoio, e troca de ideias e companheirismo nesta caminhada.

“A origem do simbólico nas organizações ocorre através da legitimação de valores, individuais, ou grupais, que produzem novos significados, e que são alinhados ou passam a integrar os significados já existentes nos processos institucionais e sociais”.

Marcus Vinicius Rodrigues

Título: A Cultura organizacional de uma escola de música – uma análise dos aspectos da cultura de uma escola de música no Distrito Federal

Resumo:

A cultura organizacional vem se tornando um dos temas mais investigados no campo da Sociologia das Organizações, e embora os estudos sobre o assunto tenham tido os seus conceitos aplicados no mundo empresarial, prontamente as concepções foram estendidas ao campo da educação. A presente dissertação procurou responder à pergunta de partida: Como a cultura organizacional interfere na questão da luta pelo poder e controle de uma escola de música? Dessa maneira, o nosso objetivo era analisar os aspectos da cultura que integram a cultura organizacional de uma escola de música. Os aspectos tiveram como base as concepções de cultura (integradora, diferenciadora e fragmentadora) e os elementos de cultura. Conseqüentemente, estabelecemos suposições para a pesquisa: A perspectiva integradora é predominante na escola; a perspectiva diferenciadora é predominante na escola e os níveis de cultura são claramente identificados na escola. A metodologia científica utilizada foi a pesquisa qualitativa, através da adoção do estudo de caso como metodologia de pesquisa. Os resultados alcançados foram que o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília CEP-EMB tem a perspectiva integradora como cultura organizacional predominante; assim sendo, a disputa pelo poder e controle da escola é minimizada. Finalmente, na análise de dados, foram identificados os níveis de cultura (artefatos, valores assumidos e pressupostos básicos).

Palavras-chave: cultura organizacional, níveis de cultura, escola de música.

Title: The Organizational culture of a music school – An analysis of cultural aspects of a music school in the Federal District.

Abstract:

The organizational culture has become one of the most investigated topics in the Sociology of Organizations's field. Although studies on the subject had their concepts applied in the business world, the concepts were promptly extended to the field of education. This dissertation sought to answer the primary question: How does the organizational culture interfere in the matter of power and control struggle in a music school? Therefore our objective was to analyze the cultural aspects that integrate organizational culture in a music school. The aspects had, as a base, the cultural concepts (integrating, differentiating and fragmenting) and the cultural elements. Consequently, we make assumptions for the research: the integrating perspective is predominant in school; the differentiating perspective is predominant in school and the cultural levels are clearly identified in school. The scientific methodology used was qualitative research, through the use of case study as a research methodology. The results achieved were that the Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília CEP-EMB has an integrating perspective as its predominant organizational culture; therefore, the power struggle of a school is minimized. Finally, with the analysis of data, was identified the levels of culture (artifacts, assumed values and basic assumptions).

Key words: organizational culture, levels of culture, music school.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Principais Marcos Legais da Educação Profissional entre 1996 e 2017	54
Quadro 2. Cursos da área Instrumental do CEP-EMB	69
Quadro 3. Área vocal e Tecnologia em Música	70
Quadro 4. Oferta de novos cursos Parecer nº 195/2001-CEDF.	70
Quadro 5. Modelos de dominação	77
Quadro 6. Pressupostos da metáfora cultural	94
Quadro 7. Coordenações dos Núcleos das Áreas Instrumentais e Vocal	116
Quadro 8. Perfil dos professores	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura da DIEP	61
Figura 2. Oferta EP no DF	62
Figura 3. EP e cursos ofertados	66
Figura 4. Cena do filme Tempos Modernos (1936), de Charles Chaplin.....	84
Figura 5. Frente da escola.....	102
Figura 6. Instrumentoteca.....	102
Figura 7. Corredor bloco A.....	105
Figura 8. Logomarca da Escola de Música de Brasília	117
Figura 9. Madrigal México 2019	118
Figura 10. Maestro Levino de Alcabntara	119
Figura 11. Cartaz de divulgação do CIVEBRA	120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Você entende que a SEEDF reconhece a especificidade da escola?	128
Gráfico 2. Experiência e tempo de trabalho	128
Gráfico 3. Compartilhamento das informações	130
Gráfico 4. Considera eficiente a maneira de compartilhar as informações	130
Gráfico 5. Refletir sobre as ações e práticas pedagógicas	131
Gráfico 6. Eixos que predominam no atual curso Técnico.....	133
Gráfico 7. Estrutura hierarquizada e burocrática.....	134

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE CULTURA ORGANIZACIONAL.....	16
1.1 Concepções de cultura organizacional (integradora, diferenciadora, fragmentada)	16
1.1.1 A perspectiva integradora.....	18
1.1.2 A perspectiva diferenciadora	20
1.1.3 Perspectiva fragmentadora	22
1.2 Elementos fundamentais de uma cultura organizacional.....	25
1.2.1 Artefatos	30
1.2.2 Crenças e valores assumidos	31
1.2.3 Suposições básicas	34
CAPÍTULO II. - POLÍTICAS ORIENTADAS PARA AS ESCOLAS DE MÚSICA..	42
2.1 Retrospectiva histórica e os avanços das leis, decretos e da LDB e seus reflexos na educação profissional.....	42
2.2 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Leis, Decretos e Ações para o Ensino Profissional no DF	55
CAPÍTULO III - MODELOS ORGANIZACIONAIS.....	65
3.1 Especificidade da Escola de música como organização	65
Cursos da Área Vocal	70
Cursos da Área Áudio/Gravação	70
Cursos da Área de Musicografia.....	70
2.1.1 Madrigal de Brasília.....	71
2.1.2 Musicalização Infantojuvenil	72
2.1.3 CIVEBRA	72
3.2 Modelo Burocrático Racional.....	74
3.2.1 Internalização das regras e excesso de apego aos regulamentos.....	83
3.2.2 Excesso de formalismo e de documentação	83
3.2.3 Resistência às mudanças	84
3.2.4 A despersonalização do relacionamento	84
3.2.5 Categorização como base do processo decisório	85
3.2.6 Superconformidade às rotinas e aos procedimentos	85
3.2.7 Exibição de sinais de autoridade	85

3.2.8 Dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público.....	85
3.3 Modelo simbólico cultural	88
II PARTE PESQUISA EMPÍRICA.....	97
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	97
4.2 Estudo de caso	98
4.3 Técnica de coleta de dados	99
4.4 O contexto -Escola de Música de Brasília.	101
CAPÍTULO V: - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	109
5.1 Análise documental.....	109
5.2 Resultado do questionário.....	122
5.2.1 Concepção de cultura predominante	124
5.2.2 Níveis de Cultura.....	126
5.2.3 Práticas e ações pedagógicas.....	129
5.3.4 Características do Modelo burocrático Racional	133
CONCLUSÃO.....	135
REFERÊNCIAS	141
ANEXO - QUESTIONÁRIO	149

1 INTRODUÇÃO

A cultura organizacional vem sendo considerada como um dos temas mais investigados no campo da Sociologia das Organizações, mas há uma falta de reflexão a propósito das suas fundamentações teóricas (Torres, 2008). Os inúmeros enfoques teóricos conduzidos por áreas de conhecimento como Sociologia, História, Economia, Antropologia ou Ciências Empresariais converteram a cultura organizacional em um aprendizado de difícil compreensão, em virtude da precariedade de identificação de sua origem epistemológica.

A temática vem sendo proposta e estudada por diferentes pesquisadores, tornando-se um tema de grande interesse acadêmico e empresarial nas últimas décadas do século XX. O foco desse interesse reside no fato de que o conceito passa a ser considerado como uma forma de se alcançar maior eficiência, aumento da produtividade e competitividade em relação à concorrência, sobretudo na área empresarial, bem como o argumento de que a cultura é um componente que identifica a organização como bem-sucedida.

O fato é que os estudos da cultura organizacional tiveram os seus conceitos aplicados no mundo empresarial e logo foram estendidos ao campo da educação (Caixeiro, 2014, p. 267). Ainda, segundo a autora, esse desenvolvimento da abordagem cultural na pesquisa da realidade escolar tem contribuído para as investigações ocorridas no campo da cultura empresarial, como também para os estudos em organização e administração escolar, com a inclusão de novas formas de abordagem da realidade social presentes na escola, baseadas nas concepções teóricas e metodológicas provenientes de uma tradição fenomenológica. A quebra desse paradigma tem contribuído definitivamente para um novo olhar para as organizações, porque agora se renuncia ao modelo positivista para a análise e interpretação das organizações e surge um novo modelo que considera as organizações não como coisas, mas como estruturas sociais repleta de ideias, crenças, artefatos que os agentes (re)estruturam na sua relação com os demais.

Diante do exposto, fica clara a relevância da cultura organizacional para as organizações, e é importante saber onde as escolas se situam nesse panorama. Por essa razão, o tema desta dissertação é *A Cultura organizacional de uma escola de música - uma análise dos aspectos da cultura de uma escola de música no Distrito Federal*.

A partir do momento em que se assume que a ambiguidade e a indeterminação são características existentes em uma organização e que os processos internos nem sempre são pacíficos, indaga-se: Como a cultura organizacional interfere na questão da luta pelo poder e controle de uma escola de música?

Conseqüentemente, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar os aspectos da cultura que integram a cultura organizacional de uma escola de música. Ressaltamos que, nesta investigação, a definição de cultura utilizada é a que foi concebida por Edgar Shein (1991a): o autor define a cultura organizacional como “um conjunto de valores nucleares, normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização” (Schein, 1990a como citado em Caixeiro, 2014, p. 250).

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: realizar um estudo sobre as leis e os decretos que balizaram ou direcionaram o ensino profissionalizante no âmbito federal que têm ou tiveram impacto direto sobre as escolas com essa modalidade de educação; fazer uma retrospectiva histórica do assunto para a compreensão, de modo geral, do que ocorreu e/ou foi realizado ao longo do tempo; conhecer a estrutura e a organização da educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), bem como as dimensões teórico-políticas e pedagógicas, por meio dos decretos-leis e documentos relativos a essa temática; identificar a existência das concepções de cultura organizacional; identificar os níveis de cultura existentes na cultura organizacional na escola.

Estabelecemos três hipóteses que poderiam ser ratificadas ou excluídas no trabalho, que são:

Hipótese 1 – A perspectiva integradora é predominante na escola.

Hipótese 2 - A perspectiva diferenciadora é predominante na escola.

Hipótese 3– Os níveis de cultura são claramente identificados na escola.

No que se refere à estrutura, a dissertação está dividida em duas partes. A primeira parte foi separada em três capítulos, onde é feito o enquadramento teórico da investigação empírica. No capítulo um é abordado o conceito de concepções de cultura organizacional, e identificamos que o tema vem sendo profundamente investigado por diversas áreas do conhecimento. Devido a esse fato, surgiram inúmeras iniciativas em estruturar as

pesquisas que existem sobre o tema cultura organizacional, e a razão dessa tentativa é fazer com que o grande número de produção de investigações seja mais acessível.

Os elementos de cultura são o segundo conceito apresentado no capítulo 1. Em relação ao conceito, é possível enumerar um conjunto de definições de cultura organizacional para nos apoiarmos na ideia de que as definições de cultura são variadas e numerosas e nem sempre partem da mesma perspectiva, segundo Caixeiro (2014). A definição de Edgar Shein sobre cultura foi adotada para fundamentar o trabalho por apresentar um maior número de adeptos, como destacado acima. Em seus estudos, Schein (1991a) estabelece três níveis de cultura: artefatos (primeiro nível de análise), valores assumidos (segundo nível de análise) e pressupostos de base ou suposições básicas (terceiro nível de análise).

Em seguida, no capítulo 2, veremos as políticas orientadas para as escolas de música. Para tanto, dividimos as políticas em dois pontos: o primeiro é uma retrospectiva histórica e os avanços das leis, decretos e da LDB e seus reflexos na educação profissional. Realizamos um estudo sobre as leis e os decretos que balizaram ou direcionaram o ensino profissionalizante no âmbito federal que têm, ou tiveram, impacto direto sobre as escolas com essa modalidade de educação. O segundo apresenta as políticas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), as leis, os decretos e as ações para o Ensino Profissional no DF.

Finalizando, apresentamos o capítulo com o enquadramento teórico, que está dividido em três pontos: o primeiro é dedicado ao conhecimento das especificidades da escola de música como organização; o segundo e o terceiro pontos são dedicados aos modelos organizacionais, que são o modelo burocrático racional e o modelo simbólico cultural. Este capítulo pretende apresentar ao leitor as especificidades e características inerentes à escola que a tornam peculiar e *sui generis* e que a diferenciam das outras escolas; a sua organização também a diferencia das demais escolas, por ser a única unidade da Secretaria de Educação e do modelo de educação profissional que promove o ensino de música. Com a finalidade de compreender os aspectos da cultura de uma escola de música, fazemos uso de dois modelos organizacionais de escola, por acreditarmos serem os mais adequados para a análise. Os modelos são: o modelo burocrático racional e o modelo simbólico cultural.

Na segunda parte, apresentamos uma investigação empírica que incidiu sobre os conceitos de cultura organizacional, elementos de cultura e modelos organizacionais, comparando-os com os dados alcançados na análise documental e no questionário.

A metodologia científica que utilizamos foi a pesquisa qualitativa, por a considerarmos mais adequada ao trabalho, na medida em que iremos buscar conhecer e investigar a cultura organizacional na Escola de Música de Brasília CEP-EMB.

A partir do momento em que buscamos conhecer a cultura organizacional de uma escola de música, considerando que as escolas são organizações complexas, adotamos o estudo de caso como metodologia de pesquisa, pois segundo Yin (2001), o estudo de caso é o método que visa compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a análise documental e o questionário semiestruturado. Os documentos utilizados foram o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regimento interno da unidade escolar, a minuta da SEEDF (Diretrizes Políticas, Técnicas e Operacionais da Educação Profissional no Âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, novembro 2018) e o Currículo em Movimento da Educação Básica. Após a pesquisa realizada, os dados recolhidos foram categorizados em dois tópicos, para uma melhor compreensão e organização; dessa maneira, os tópicos escolhidos foram o modelo burocrático e o modelo simbólico cultural.

A segunda técnica que utilizamos foi um questionário semiestruturado com o intuito de facilitar a coleta de dados. Posteriormente, fizemos uma análise e comparação com as informações alcançadas na análise documental.

Na conclusão vamos expor os principais resultados da investigação empírica e apresentar as conclusões. Pretende-se, desta forma, demonstrar a importância que a cultura exerce no seio das organizações e a razão por que devemos estudá-la.

CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE CULTURA ORGANIZACIONAL

1.1 Concepções de cultura organizacional (integradora, diferenciadora, fragmentada)

O tema cultura organizacional vem sendo extremamente investigado por pesquisadores de várias áreas sociais do conhecimento, entretanto, perdura a incerteza quanto ao entendimento de seu estatuto epistemológico.

Nessa perspectiva, surgiram inúmeras iniciativas de estruturar as pesquisas que existem sobre esse tema, e a razão dessa tentativa é fazer com que o grande número de produção de investigações seja mais inteligível. Contudo, devido à falta de consonância a respeito das poucas experiências realizadas, ainda não observamos um resultado satisfatório na estruturação ou sistematização do problema. Os inúmeros enfoques teóricos conduzidos por áreas de conhecimento como Sociologia, História, Economia, Antropologia ou Ciências Empresariais converteram a cultura organizacional em um aprendizado de difícil compreensão, em virtude da precariedade de identificação de sua origem epistemológica.

Observa-se a existência de uma dualidade a ser explorada; se, por um lado, a proliferação e a maior incidência de estudos sobre a temática podem ter chamado mais atenção nos níveis acadêmicos e de gestão apontados nas pesquisas realizadas, obtendo, na gestão, maior índice de popularidade, por outro lado, por ter surgido dentro de um contexto relativamente fechado em relação às fronteiras das disciplinas, esse panorama não possibilitou uma reflexão sobre o processo relacionado às adequações do estatuto científico e epistemológico da cultura organizacional nem sobre a evolução, o enriquecimento ou ainda sobre os avanços relacionados ao tema.

Todavia, podemos identificar que o foco das discussões gira em torno de duas vertentes, pelo fato de haver um grande número de trabalhos desenvolvidos nessa área: a primeira, focada no entendimento dos processos de construção da cultura, e a segunda, tendo como objetivo entender o nível de partilha da cultura, ou seja, buscando compreender o sentido das manifestações em um contexto organizacional. Sendo assim, o primeiro foco se concentra na natureza do ser da cultura, procurando entender se a cultura é um fenômeno exógeno à organização, sendo a cultura autônoma e externa. Diferentemente, ela pode conter um elemento endógeno e específico da organização, no caso uma cultura variante, dependente e interna. Na segunda vertente a cultura se

estabelece na maneira como ela se mostra e se manifesta, e podemos encontrá-la nas três modalidades hipotéticas de partilha – a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora.

Os dois enfoques citados acima vêm sendo encontrados na maioria dos trabalhos científicos, tanto no ambiente acadêmico como no cenário empresarial, tornando-se um terreno de trabalho proveitoso e abundante para as pesquisas. Contudo, podemos observar uma diferença de direcionamento entre os cenários acadêmicos e empresariais. No ambiente acadêmico se tem favorecido a conjectura com aspectos teóricos e analíticos, com ênfase nos processos de construção da cultura; já no ambiente empresarial verifica-se um predomínio dos princípios políticos, regulamentares e protocolares. Destaca-se a potencialidade da cultura como uma variante dependente e de natureza integradora, como método para o bem da eficiência e do sucesso empresarial.

Não há dúvidas de que as duas vertentes podem destacar uma variedade de questões e conhecimento extremamente relevantes para o tema cultura organizacional, entretanto, vamos priorizar o enfoque na vertente sobre a qual acreditamos poder esclarecer de forma adequada como se desenvolve a cultura organizacional dentro do contexto escolar. Porém, gostaria de salientar que algumas redes de ensino particulares no Brasil já administram as suas unidades com características ou seguindo as propostas do segundo enfoque, baseado nas ciências empresariais.

A investigação do estudo sobre a cultura organizacional, levando-se em conta os múltiplos graus de partilha dos agentes educacionais, possibilita identificar três fundamentações teóricas – a perspectiva integradora, a diferenciadora e a perspectiva fragmentadora. Segundo Caixeiro (2014), “Esta sistematização apresentada por Martin e Meyerson (1987, 1988) e Martin (1992, 2002), Martin et al. (2004) parte daquilo que as autoras consideram ser a essência da cultura e dos níveis de análise”. No caso, encontramos, nos três âmbitos, a distinção definida com base na essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito); no grau de consonância (organizacional, grupal e individual); na maneira como as demonstrações de cultura se conectam (consistência, inconsistência); na sua base cultural (única e singular, múltipla e plural) e no direcionamento frente à insegurança (exclusão, controle). Segundo as autoras, as concepções não devem ser compreendidas simplesmente como narrativas objetivas da realidade organizacional, mas principalmente como “tipos ideais”. Portanto, a relevância está no fato de compreender, identificar e descobrir como esses fatores interferem ou se relacionam com os atores dentro da organização, e não apenas de descrevê-los.

Em conformidade com Torres (2004), a despeito de encontrarmos uma predominância dos trabalhos que envolvem essa problemática, privilegiando somente uma das perspectivas teóricas, não devemos desconsiderar nenhum dos outros modelos. Na busca da compreensão do contexto cultural em sua plenitude, é importante ressaltar que devemos levar em consideração a correlação teórica subentendida nas três vertentes. Desta maneira, podemos identificar inúmeras especificidades de cultura, em diversas organizações, conseguindo fazer coabitar em um mesmo ambiente organizacional as três formas: integradora, diferenciadora e fragmentadora, com ou sem hegemonia sobre uma ou outra. Segundo Caixeiro (2014), encontramos a perspectiva diferenciadora nos trabalhos com ênfase no processo de construção social e cultural das organizações, bem como aqueles que propõem a análise e interpretação a partir do ponto de vista do ator.

Não obstante ficar claro, a partir dos estudos sobre cultura organizacional, que as sistematizações estão estabelecidas nesse tripé, Martin (1992) coloca que a principal limitação se deve à ocorrência descomunal de estudos norte-americanos, porque quando analisamos os estudos das três perspectivas do ponto de vista internacional, há uma predileção dos americanos pela perspectiva integradora; principalmente dos britânicos, pela perspectiva diferenciadora; e, como preferida dos autores da Europa Ocidental, a perspectiva fragmentadora.

Na segunda parte do trabalho, em que faremos um estudo de campo em uma escola de música, pretendemos seguir a lógica que foi descrita acima com as três perspectivas. Entretanto, não pretendemos privilegiar uma única perspectiva em detrimento das demais, ao contrário, existe curiosidade e ansiedade para saber o que encontraremos na investigação. Pelo fato de a pesquisa ser em uma escola de música, estamos ansiosos para encontrar respostas que nos auxiliem a compreender as manifestações de cultura na organização.

1.1.1 A perspectiva integradora

A perspectiva integradora tem como fundamentação os princípios de coerência e harmonia, sendo que a cultura tem o papel de servir como base para a unificação de todos os atores de uma organização. Segundo Caixeiro (2014, p. 269), “a cultura é caracterizada pela clareza e consensualidade de valores, pelas interpretações e crenças partilhadas pelos atores organizacionais”. E todo esse arcabouço de conceitos, princípios e convicções são aceitos e compartilhados pelos indivíduos da organização. Observamos que essa ótica é

encontrada no funcionalismo, que preconiza a identificação de hábitos que promovam a sustentação e a harmonia de um sistema ou organização social. A partir da visão de que o consenso deve “reinar” em uma organização, todos aqueles fatores que podem vir a causar algum tipo de desconforto ou instabilidade como a ambiguidade, os conflitos diversos, as diferenciações e as inconsistências devem ser desconsideradas para manter a unidade.

No momento em que analisamos uma organização e identificamos essas crenças e convicções compartilhadas por todos, podemos afirmar que a mesma possui uma cultura, entendendo a cultura como um propósito, uma finalidade e pertencendo exclusivamente e internamente àquela organização. Assim, concordamos com Torres (2003, p. 188) quando ele coloca que a cultura “No fundo, reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros factores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão da conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os actores da organização”. Nesse caso, o elemento, o ente mais importante na geração ou constituição da cultura é o líder, fundador ou gestor. Conforme Torres (2003), ele é “*o protagonista cultural*”, e assume o poder de criar ou eleger seus próprios valores e crenças que serão posteriormente repassados aos outros membros. Contudo, podemos observar que esse poder que é conferido ao líder acaba se tornando uma forma de controle sobre os outros entes da organização, na medida em que, em nome dessa unidade, o gestor passa a ditar ou tomar decisões que julgue pertinentes, ou não, para a manutenção da unidade do grupo.

A pacificação compulsória dos integrantes da organização pelo líder/fundador cria um ambiente favorável para a existência e, conseqüentemente, a continuidade da organização sólida, pelo direcionamento de tomada de decisões no presente, passado e futuro, minimizando, assim, distorções, aflições ou angústias que podem ser decorrentes do desconhecimento e de conflitos entre os membros da organização. Essa organização sólida, única, é reconhecida nessa perspectiva como um agregador social, pois tem capacidade de congregar todos os integrantes da organização, e, assim sendo, podemos dizer que a cultura é uma espécie de “cimento ou cola social”. No intuito de manter a harmonia, e resguardando a unidade da organização e do equilíbrio cultural, os gestores ou líderes elegem estratégias e mecanismos de socialização profissional, ritos de confraternização, mitos de grande família, treinamento de equipe, dentre outros. Estes exemplos são mais característicos de organizações não escolares; nas escolares,

geralmente encontramos a celebração de datas comemorativas, formatura de alunos, semanas pedagógicas e aulas inaugurais.

Entretanto, dissidências e discordâncias podem acontecer no meio da organização. Segundo Caixeiro (2014, p. 269), “a perspectiva de integração justifica essas ‘anomalias’, como prova de desvios individuais, fundamentados num insuficiente processo de seleção dos indivíduos, na pobre socialização dos novos trabalhadores, numa ‘fraca’ cultura, num período temporário de confusão durante um período de realinhamento cultural”. Como podemos observar, os caminhos apontam para uma uniformidade e equilíbrio com uma cultura esperada e possível na perspectiva integradora, apesar de desvios que possam ocorrer no processo.

Nesse contexto, a cultura organizacional, na perspectiva integradora, é um poderoso instrumento na intenção de equacionar condutas, visões de mundo, igualar modos de pensar e viver de uma organização. Consequentemente, percebemos a cultura como um dispositivo versátil da organização, que é passível de ser controlada e alterada em favor do consenso, da acomodação, da divisão de objetivos e proveitos, da uniformidade de valores e convicções. O principal foco da análise, na perspectiva integradora, é a organização, e em favor dela são utilizados todos os esforços para mantê-la forte e saudável.

Como representantes máximos do desenvolvimento desses pressupostos teórico-conceituais, situam-se os autores Edgar Schein (1985, 1991), William Ouchi (1986) e T. Peters e R. Waterman (1987), e sintetizamos as concepções da perspectiva:

[...] a cultura é caracterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização. Na esteira da corrente funcionalista, ignora-se a possibilidade de emergência de eventuais inconsistências, conflitos, ambiguidades ou até de diferenciações entre subculturas, na medida em que se pressupõe uma análise focalizada no plano dos “consensos” da organização. A existência de conflitos organizacionais apenas poderá ser admitida para se argumentar e fundamentar a ausência de cultura organizacional (Torres, 1997, p. 40-41).

1.1.2 A perspectiva diferenciadora

A perspectiva diferenciadora surge como conceito a partir de um grupo de pesquisadores que, de forma independente, construiu outro modelo de estudo da cultura organizacional com o propósito de revigorar a teoria e a investigação convencionais.

Nessa perspectiva encontramos a desarmonia, a adversidade como cerne da cultura organizacional, de modo que a mesma separa ou afasta todos os princípios de coerência, equilíbrio e harmonia característicos da perspectiva anterior. O foco está no conflito de interesses e nas diferenças e jogos de poder que existem na parte interna da organização, pontos que são extremamente delicados, porque quando observamos os indivíduos e suas práticas dentro da organização, encontramos visões de mundo diferentes, conflitos de interesses para uma mesma questão sem que isso cause danos à harmonia e ao consenso a respeito de uma ideia.

A noção de subculturas agora aparece na perspectiva diferenciadora, podendo haver variações de acordo com o grau de conflito estabelecido. A partir dessa visão, a cultura organizacional seria uma espécie de pacificador dos conflitos nas diferentes e variadas subculturas. Entretanto, essa característica não deve ser contextualizada como uma forma de harmonizar o sistema, porque devemos levar em consideração que conflitos de ordem social e/ou cultural pertencem a qualquer grupo social. Torres (2003) afirma que a forma atual de repartição do trabalho (a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a existência de vários postos de trabalho) favorece e estimula a coexistência de variadas subculturas no momento em que estimula relações privilegiadas no tempo e no espaço para determinados grupos profissionais. Nas instituições escolares podemos verificar esses tipos de conflito entre direção e coordenadores, coordenadores e professores e direção e professores.

É importante destacar que os estudos apontam que há uma incoerência nas interpretações das manifestações, pois o entendimento e a clareza só ocorrem dentro das subculturas, embora a ambiguidade esteja presente no espaço entre elas. O compartilhamento de valores e juízos só é passível de compreensão no ambiente interno dos diversos grupos, fora dos grupos acaba provocando desconforto e incertezas.

A perspectiva nos mostra um papel diferente da perspectiva anterior, pelo fato de conferir o papel de agente principal aos sujeitos no processo de construção e reconstrução da cultura da organização, porque garante um papel atuante e determinante dos diferentes grupos profissionais na negociação dos significados, valores e normas estruturadores da organização. Aproxima-se, portanto, de um enfoque mais interpretativo da construção da cultura organizacional, afirma Torres (2003). Nesse caso, o papel do líder é visto de maneira contingenciada, pois ele passa a ser considerado somente mais um elemento organizacional, diferentemente da perspectiva anterior. Agora, o líder é mais um ator que

pode interferir em uma ou em mais subculturas ou sofrer interferência por pressões dos outros grupos ao mesmo tempo na organização.

Pelo fato de as subculturas fragmentarem culturalmente a organização, conseguimos identificar uma variedade de processos na criação de identidades profissionais que estão consolidadas na troca de saberes e na relação estabelecida entre os semelhantes que estão nas mesmas condições de trabalho. A perspectiva diferenciadora, em sua teoria, destaca as consequências nos procedimentos de aprendizagem na construção das identidades coletivas de trabalho.

Essa perspectiva também nos apresenta uma nova relação de poder, pois a organização conhecida pela variedade de subculturas, em alguns casos antagônicas, propicia aos grupos uma função mais proativa na discussão dos seus objetivos, benefícios, relevância, preceitos, estatutos norteadores da organização. Devido a esse quadro, é pouco provável que essa realidade organizacional seja capaz de resolver as individualidades devido à origem e às opiniões dos diversos atores e projetos específicos dos grupos; neste caso, as organizações são encaradas como “*loci de cultura*” ou mensageiros de cultura.

A perspectiva diferenciadora encontrou uma grande popularidade nas décadas de oitenta e noventa (Gregory, 1983; Maanen, 1991; Rosen, 1991), e nessa concepção a cultura organizacional é visualizada como “[...] um amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular. A partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respectiva subcultura. Ambiguidades e inconsistências só aparecem na intercepção das diferentes subculturas” (Torres, 1997, p. 43).

Concluindo, a afirmação de Caixeiro (2014, p. 275) é muito relevante, como se pode verificar:

De certo modo, a perspectiva diferenciadora da cultura organizacional faz lembrar aspetos presentes no modelo político das organizações onde a organização é comparada a uma arena onde várias correntes e posições se digladiam com o intuito de colher benefícios em proveito próprio.

1.1.3 Perspectiva fragmentadora

Na perspectiva fragmentadora o objeto primordial de análise passa a ser o indivíduo, já que na perspectiva anterior o protagonista era o grupo. Neste caso, a concepção da perspectiva reside no fato de que ambiguidade é inerente e universal nas

organizações. Pelo fato de haver grande complexidade nas organizações, a hesitação manifesta-se sempre que um contexto pode ser explicitado de várias maneiras. Neste caso, podemos explicar qualquer ação de maneiras diversas, podendo até coabitarem o consenso e o dissenso.

Caixeiro (2014, p. 275) afirma que “Esta perspectiva encontra os seus principais precursores em March e Olsen (1976), com estudos sobre ambiguidade e tomada de decisão, em Brunsson (1995), com estudos sobre irracionalidade organizacional e hipocrisia, em March e os seus colaboradores (Cohen e Olsen, 1989) e ainda em Weick (1995), com estudos sobre o “*sense working*”.

Inspirada nos modelos de ambiguidade, a perspectiva tem dado um especial destaque à insegurança na vida organizacional. Torres (1997, p. 46) declara que “a ambiguidade resulta de múltiplas causas: ignorância sobre diversos aspetos, problemas complexos e insolúveis, diversidade de crenças e pontos de vista culturalmente distintos, expectativas difusas e confusão associada a sistemas incompletos e complexos e a tecnologia vagamente articuladas”. O panorama exposto pela autora demonstra como o terreno, se é que podemos chamar assim, é hostil e inóspito para a cultura organizacional.

Em face de tal abundância de incertezas e incongruências entre os grupos, os sujeitos organizacionais reagem de outra maneira, devido a multiplicidades de interpretações de um mesmo assunto. Esse comportamento pode direcionar o sujeito que se julgava relacionado a uma subcultura a se descobrir mais próximo de outra, pelo fato de estar exposto a conjunturas como conflito e diversidade. Os atores alteram as suas opiniões ou convicções dependendo do conhecimento disponível ou da relevância atribuída a uma atividade. Assim, as subculturas não são estáveis, já que os sujeitos podem se agregar, momentaneamente, a assuntos específicos.

As pesquisas sobre o tema demonstram que a razão da perspectiva nos direciona a uma compreensão das ambiguidades, motivo fundamental de qualquer estudo que busca compreender os fatores primordiais da vida profissional dos indivíduos. As ambiguidades não existem unicamente nas bases das estruturas políticas ou das práxis organizacionais, as encontramos também no campo das interpretações sobre o que os sujeitos estabelecem em relação às manifestações simbólicas, tais como histórias ou outros rituais (Martin & Frost et al., 2004).

Martin (1992) faz uma metáfora da definição da cultura organizacional na perspectiva como sendo uma selva, uma teia e uma rede.

Uma rede de indivíduos, esporádica e imperfeitamente conectados pelas suas posições mutáveis numa variedade de assuntos. O seu desenvolvimento, as suas identidades sub-culturais e as suas auto-concepções flutuam em função dos temas ativados num dado momento. [...] a metáfora da selva para a perspectiva fragmentadora da cultura capta alguma complexidade evidente e também a metáfora da teia coloca alguma ênfase sobre o desconhecido e irreconhecível (Martin, 1992, p. 153).

O enfoque cultural que se destaca é a diversidade de crenças, valores e significados que os atores atribuem às experiências vividas, sem que se evidencie algum tipo de contexto, assentamento de uma unidade das normas e comportamentos das equipas da base da organização. Da mesma maneira, todo o elenco de ambiguidades e incongruências vividas pelos sujeitos sobre os propósitos ou o entendimento sobre as metas organizacionais, aliado a uma incerteza quanto à sua própria ocupação ou missão na organização impossibilita a criação de identidades globais e de identificações profissionais. Na realidade, o máximo que se consegue alcançar é a condução de um aumento desarticulado de identificações no trabalho exclusivamente particular.

Contudo, apesar da oportunidade de os diversos atores dividirem, no âmbito da organização, interesses e finalidades comuns, assim como vivenciarem perturbações similares, são as crenças e os valores individuais que em último caso disparam uma variedade de soluções para os mais diversos problemas, debilitando assim a homogeneidade.

Finalizando, a perspectiva fragmentadora, apesar do seu desenvolvimento, não atingiu uma consolidação como matriz dominante no funcionamento das organizações, pelo fato de potencializar um enfoque sedimentado em convicções desconexas, ambíguas e contraditórias das práticas organizacionais. Consequentemente, essa visão nos assinala que “esta proposta aponta para uma agenda teórica dificilmente articulável com as ideologias mais recentes, altamente inspiradas no mito ideal comunitário, ancoradas na partilha coletiva de valores na ordem, na estabilidade e na solidariedade de grupo (Torres, 2004 como citado em Caixeiro, 2014, p. 277).

1.2 Elementos fundamentais de uma cultura organizacional

O pesquisador quando se propõe a investigar a cultura organizacional, vai encontrar um terreno bastante fértil e carregado devido a multiplicidade de definições e conceitos. A partir da revisão da literatura fica evidente que não há consenso em relação a definição de cultura organizacional. Contudo, Gomes (2003) relata que independentemente dessa aparência de caos é possível identificar alguns aspectos análogos quanto as diferenças. Podemos identificar o emprego da palavra cultura como princípio na Antropologia, na Sociologia Organizacional e na Psicologia Social, e que nos ambientes disciplinares devem ser capazes de compreender os inúmeros esforços de compreender a natureza teórica e metodológica. Geralmente, as organizações são examinadas e baseadas em duas metáforas: as organizações são enxergadas como máquinas e como organismos. Sendo assim, a cultura surge como uma nova metáfora para pensar as organizações.

Como citado acima, a respeito da dificuldade de definições sobre cultura, Ott (1989) levantou o número de 38 definições diferentes de cultura a partir da consulta de 58 obras de referência da área. Posteriormente, a essa árdua pesquisa, ele chegou a identificação de cinco aspectos de consenso em relação ao conceito de cultura: a cultura de cada organização é genuinamente única; por conseguinte, divergente de todas as outras; o conceito de cultura é um conceito socialmente construído; a cultura estabelece um modelo de conhecimento e de atribuição de significação à realidade e, finalmente, a cultura proporciona um meio de orientação para o comportamento organizacional.

Em conformidade com Caixeiro (2014), é possível enumerar um conjunto de definições de cultura organizacional para nos apoiar na ideia que as definições de culturas são consideráveis e nem sempre partem da mesma perspectiva, entretanto, não pretendemos correr o risco de sermos repetitivos, devido esse cenário não iria nos ajudar na compreensão das questões que apreciamos mais apropriados para o conhecimento da investigação sobre a cultura organizacional. A diversidade desses conceitos é resultante da conjuntura de alguns autores destacarem a importâncias dos vários níveis e temáticas da cultura organizacional. Ademais, outros focalizam as regras e formas de comunicação da organização, os costumes e hábitos partilhados pelos componentes, os valores, as representações ou imagens utilizadas pelos atores das organizações, a inventividade dos indivíduos ou grupos da organização, os discursos dos atores, os conhecimentos e crenças

repartidos, os símbolos e significações partilhados, os processos inconscientes da mente e as reproduções de cada um.

Ouchi (1982) delinea cultura organizacional como um

conjunto de crenças partilhadas entre os gestores de uma organização acerca de como devem comportar-se, gerir a organização e conduzir suas atividades, bem como as dos funcionários. ... implica um certo número de valores que estabelecem um modelo para as atividades, as opiniões e as ações (Ouchi, 1982, p. 186 como citado em Caixeiro, 2014, p. 248)

Smircich (1983) conjectura a cultura organizacional como um agrupamento normativo e social que movimenta a organização e explicita os valores ou ideais sociais e crenças que são partilhadas pelos seus integrantes. A cultura organizacional concede, deste modo, um sentimento de pertencimento aos membros da organização, auxiliando como mecanismo de imputação de significado ao direcionar e moldar os comportamentos.

Wilson (1971) refere a cultura como

um conhecimento transmitido socialmente sobre o que é o que deve ser a realidade organizacional e que é comum aos membros da organização e por eles partilhada. Plasmada em “ato e artefatos”, a cultura define o que é bom e verdadeiro e dicotomiza a realidade organizacional segundo o que é considerado correto e incorreto (Wilson, 1971, p. 12 como citado em Caixeiro, 2014, p. 248).

Outros autores como Thévenet (1989), consideram a cultura organizacional como um fenómeno englobante na organização. Sendo assim, a cultura é compreendida como “cimento que liga as diferentes componentes da empresa”; como ‘explicação fundamental do que nela se processa’; como “produto da história e não apenas fato instantâneo”; ou como “patrimônio de saber fazer, maneira de atuar e de pensar, visões comuns” (Thévenet, 1989, p. 35 como citado em Caixeiro, 2014, p. 248).

No cenário de investigação português, encontramos Bilhim (2006) aponta a cultura como “intangível, implícita, dada como certa, e cada organização desenvolve pressupostos compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho” (Bilhim, 2006, p. 185 como citado em Caixeiro, 2014, p. 248) e, por este motivo,

até aprenderem essas regras, os novos empregados não são aceites como membros plenos da organização. Daí que as transgressões resultem em desaprovação e penalizações, e a conformidade às regras se torne a base primária da compensação

e da mobilidade ascendentes (Bilhim, 2006, p. 185-186 como citado em Caixeiro, 2014, p. 249).

Para Gomes (1990), a cultura organizacional é entendida

como um sistema de representações estratégicas que dá sentido à organização e lhe confere uma identidade ... consiste naquilo que é necessário conhecer e em que é necessário acreditar para que alguém, no interior duma dada comunidade, possa atuar de forma aceitáveis (Gomes, 1990, p. 28 como citado em Caixeiro, 2014, p. 249).

Sarmiento (1994) menciona a cultura organizacional como um código em que é capaz de determinar a comunicação no grupo, na organização:

a cultura é o domínio do simbólico, integrado por crenças, assunções, valores ritos e artefatos, construído historicamente através de um processo conflitual, e em estado permanente de uma dinâmica de reconstrução, através do qual seres humanos estabelecem os protocolos para a sua comunicação, ao nível grupal, organizacional ou societal (Sarmiento, 1994, p. 133-134 como citado em Caixeiro, 2014, p. 249)

Neves (2000, p. 66-67) ao defender que a evolução do conceito de cultura organizacional se traduziu na substituição de perspectiva funcionalista pela perspectiva estruturalista (o que permitiu enfatizar e valorizar a componente simbólica e cognitiva da cultura) define a cultura organizacional como

um sistema de padrões cognitivos aprendidos que auxiliam as pessoas nos processos de perceber, sentir e atuar e, como tal, encontra-se localizada na mente das pessoas, quer como um sistema partilhado de símbolos e de significados, patente nos pensamentos e nos significados partilhados pelas pessoas de uma sociedade (Neves, 2000, p. 66 como citado em Caixeiro, 2014, p. 249)

Sampaio (2004) faz referência a cultura organizacional como “um elemento dinâmico permanente, ou um processo de aprendizagem acumulada, de repostas aprendidas originadas por valores esperados, partilhada por determinados grupos, integrando globalmente comportamentos, emoções e elementos cognitivos do funcionamento psicológico do seus membros” (Sampaio, 2004, p. 76) e dado que a cultura suporta a um conjunto de pressupostos, básicos, valores, crenças e expectativas, este autor afirma que pode compará-la a um iceberg:

na superfície estão os aspectos abertos como: objetivos, tecnologia, estrutura políticas e procedimentos e até os recursos financeiros. Submersos temos os aspectos encobertos ou informais da vida organizacional. Nestes temos, as

percepções, as atitudes e os sentimentos, bem como um conjunto de valores compartilhados sobre a natureza humana e sobre o que a organização pode contribuir para a sociedade (Sampaio, 2004, p. 76 como citado em Caixeiro, 2014, p. 249).

Igualmente com uma linha mais meticulosa, encontramos outras definições para o mesmo conceito que previamente nos alertam para possíveis conflitos. Hoy e Miskel (1987) procuram uma definição mais analítica e referem que a cultura organizacional é

tipicamente definida em termos de orientações partilhadas que mantem a unidade coesa e lhe dão uma identidade distintiva. Porém, discordância substancial surge acerca daquilo que é partilhado – normas, valores, filosofias, perspectivas, crenças, expectativas, atitudes, mitos ou cerimônias. Um outro problema é determinar a intensidade das orientações dos membros da organização. Será que as organizações têm uma cultura de base ou muitas culturas? Para além disso, há discordância sobre até que ponto a cultura organizacional é consciente e visível ou inconsciente e oculta” (Hoy & Miskel, 1987, p. 247 como citado em Caixeiro, 2014, p. 250).

Shein (1991a) nos apresenta a definição de cultura que aparentemente encontramos o maior número de adeptos. O autor define a cultura organizacional como “um conjunto de valores nucleares, normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização” (Schein, 1990a, p. 9 como citado em Caixeiro, 2014, p. 250).

Neste caso, a cultura desenvolve uma missão de equilibra e integrar a partir dessa visão. Partindo deste princípio, compreendemos que um costume, um hábito é disseminado por intermédio da socialização cultural. Os sistemas sociais nas organizações são considerados como um panorama de consenso e literal, propenso ao equilíbrio e a ordem. Ressaltamos que essa função que o autor atribui a cultura encontramos na perspectiva integradora que vimos no capítulo anterior.

Schein (1984) refere, também, que

a cultura organizacional é um padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas” (Schein, 1984, p. 3 como citado em Caixeiro, 2014, p. 251).

Caixeiro (2014) destaca que “Podemos, então deste modo, constatar que o autor mostra algumas reticências em integrar o conflito no seio das organizações como gênese

e expressão da cultura”. O fato é que, os problemas e os conflitos, são inerentes a qualquer forma de organização quer seja, econômica, social, estatal ou religiosa, e também fazem parte da cultura de uma organização e que é necessário, identificar interpretar, e saber lidar com elas.

Em seus estudos Schein (1991a) estabelece três níveis de cultura que veremos individualmente cada um na sequência, os níveis são: artefatos (primeiro nível de análise, é o mais aparente e perceptível, entretanto, não é compreensível; encontramos nos objetos, no ambiente de trabalho, nos preceitos, regulamentos e arquétipos de comportamento); valores (segundo nível de análise, está mais disponível a uma compreensão consciente existente nos valores, crenças atitudes, ideologias e sentimentos); e finalmente pressupostos de base ou suposições básicas (terceiro nível de análise, entendidos como obtidos, invisíveis, indiscutíveis, e subconscientes, presentes nos conceitos acerca das relações com o espaço, da natureza, da realidade e da verdade). O autor propõe que os três níveis descritos podem analisados e desenvolvidos nos diferentes níveis profundidade e interiorização, e que a expressão nível pode ser interpretada como o grau que o fenômeno cultural é identificado pelo pesquisador. A falta de distinção dos níveis em que a cultura se manifesta, vem resultando no problema de definição da mesma. O problema se deve do fato de que existe uma variação desses níveis, porque algumas expressões dos níveis de cultura são facilmente identificáveis, observadas e sentidas, por outro lado, às suposições básicas, não são tão explícitas por serem manifestações inconscientes e encontradas no nível mais profundo das organizações. Devido as características das suposições básicas, o autor as define como a essência da cultura. Embutido entre as categorias estão as crenças, valores, diretrizes e preceitos de comportamento legitimados pelos integrantes da cultura como uma maneira de representação de si e dos outros.

Diferente de outros autores, que usam o termo valores básicos para representar a concepção de níveis mais profundos, Schein (2009) faz a opção por suposições básicas, porque são reconhecidas como verdadeiras pelos componentes do grupo e são consideradas sem negociação. Já os valores podem ser negociados e os indivíduos podem ou não chegar a um consenso, entretanto, as suposições básicas são reconhecidas como fidedignas e legítimas que qualquer um que não há aceita, é considerado como “estrangeiro” ou “louco”, sendo imediatamente renegado.

1.2.1 Artefatos

Se formos pensar a cerca de nível de culturas, poderíamos escalonar da seguinte maneira baseadas em Edgar Shein. Primeiramente, e comparado a uma superfície os artefatos, que agrupa todas os fenômenos que envolvem o ver, o ouvir e o sentir, quando estes se deparam a um novo grupo de cultura não familiar.

Os artefatos incluem os produtos visíveis do grupo, como a arquitetura de seu ambiente físico, sua linguagem; sua tecnologia e produtos; suas criações artísticas; seu estilo incorporado no vestuário, maneiras de comunicar, manifestações emocionais, mitos e histórias contadas sobre a organização; suas listas explícitas de valores; seus rituais e cerimônias observáveis e assim por diante. (Shein 2009 p. 24)

Os artefatos ainda se destacam pelo fato da sua clareza quando observado e da complexidade de ser decodificado, mas que pode levar ao pesquisador ao erro. Shein, menciona que os Egípcios e os Maias edificaram pirâmides facilmente visíveis, entretanto, a significação das pirâmides em cada cultura era bem divergente, sepulturas em uma, templos e sepulturas em outra. A partir desse exemplo, podemos dizer que, se não estamos inseridos dentro do contexto de uma cultura, nossas considerações a respeito da mesma, não são capazes de reconstruir o significado, nem tão pouco, refletir, as suposições básicas que predominam no grupo.

Schein (2009) alerta para uma corrente de pensamento que defende que quando alguém responde aos artefatos físicos, como prédios e *layouts* de escritório, é possível conseguir identificar imagens e metáforas originais que consigam representar o nível mais profundo da cultura (Gagliard, 1990). O autor pondera que esse tipo de compreensão só teria validade se a organização que é objeto de experimentação, pertence a mesma cultura do pesquisador. O problema se deve ao fato de que os símbolos são enigmáticos e imprecisos, porque tal compreensão só aconteceria se uma pessoa ou alguém já tivesse experimentado previamente ou anteriormente a cultura em seus níveis de valores e suposições mais enraizados.

Quando tentamos deduzir conjecturas mais profundas levando em consideração somente os artefatos, pode ser extremamente arriscado, porque segundo Shein, em razão de que entendimentos e compreensões de uma pessoa ou alguém, são interpretações de sentimentos e reações pessoais. Justificando o seu pensamento. O autor no traz como exemplo uma organização, que entendemos como sendo muito informal e flexível,

podemos analisá-la como ineficiente se a sua experiência for baseada na hipótese de que a informalidade expressa discutir problemas e não resolvemos. Em contrapartida, se julgamos uma organização muito formal, podemos interpretá-la como suma indicação de falta de capacidade de inovação, se a experiência dessa pessoa estiver embasada na hipótese de que formalidade simboliza burocracia e normatização.

Verificamos que existe um problema na questão dos artefatos que é a classificação, porque seja qual for o aspecto ou característica da vida de um grupo apresenta artefatos. Nas análises e interpretações dos levantamentos culturais, ocorre que diversos pesquisadores escolhem diferentes exemplos de artefatos, impossibilitando comparar as descrições. Segundo a avaliação do autor, os antropólogos desenvolvem parâmetros de classificação, entretanto, se torna difícil de distinguir a essência cultural devido os mesmos serem muito amplos e detalhados.

Caixeiro (2014), considera que os artefatos, criações ou normas partilhadas são elementos fundamentais e através deles é construída a cultura organizacional. Principalmente, as manifestações informais, funcionando como orientações de comportamento, roteiro de análise para entender os aspectos culturais da vida das organizações. As regras são apresentadas através dos relatos, cerimônias, símbolos apontam o que é fundamental para a organização e a partir do momento que são descritas aos novos integrantes assegurando a socialização.

No caso de um pesquisador habitar em um grupo por um determinado tempo, a significação dos artefatos se torna gradativamente definida. Porém, se um indivíduo almeja alcançar tal nível de entendimento com maior rapidez, é necessário investigar as normas, valores e as regras legitimados que ofertam os fundamentos operacionais diários, no qual os componentes do grupo norteiam seu comportamento. Partindo desta indagação é que dirigimos ao próximo nível de análise cultural.

1.2.2 Crenças e valores assumidos

Quando nos deparamos com um grupo qualquer que seja ele, esse grupo acaba reproduzindo concepções, preceitos e valores originais de alguém, e esse entendimento nem sempre representa o que realmente esses juízos de valores são. A partir do momento em um grupo é formado ou quando se depara com outra atividade, indagação ou adversidade, a primeira resolução tomada pelo indivíduo para enfrentar tal situação é

meditar sobre algumas hipóteses particulares sobre o que é certo ou errado e se o resultado é satisfatório ou não. Havendo uma predominância desses indivíduos, os mesmos, podem exercer uma influência no grupo a apoiar uma resolução do problema, que por fim podem ser reconhecidos como líder, dirigente ou fundador. Portanto, como afirma Shein (2009), “Mas o grupo ainda não tem qualquer conhecimento compartilhado pelo grupo, porque ainda não assumiu uma ação comum em referência a tudo que é suposto fazer”. Sendo assim, todas as soluções, recomendações e apontamentos serão reconhecidas apenas como a vontade do líder. É necessário que o grupo seja protagonista de suas ações unificadas e contemplem a conclusão das mesmas, porque se não foi resultado de uma solução coletiva, fica difícil indicar se a decisão do líder não prevalecerá novamente.

Shein exemplifica,

“Por exemplo, em uma empresa jovem, se as vendas começarem a declinar, uma gerente pode dizer: “Devemos aumentar a propaganda”, em razão de sua crença de que a propaganda sempre aumenta as vendas o grupo que nunca passou por essa situação anteriormente ouvirá essa afirmativa como uma declaração das crenças e valores dessa gerente: “Ela acredita que quando alguém está em dificuldade, é uma boa solução aumentar a propaganda. ” Portanto, o que o líder inicialmente propõe pode ter qualquer *status* senão de um valor a ser questionado, desafiado e testado. (Shein, 2009, p. 26).

A conclusão que chegamos é que pelo fato da importância da propaganda reconhecida pelo grupo, é saudável para os negócios, gradativamente ela se converte a princípio, no compartilhamento de valores ou crenças e por último em uma suposição compartilhada, havendo uma continuidade dessas ações com sucesso. Esse entendimento acontece porque o líder, no caso o gerente, conseguiu convencer a coletividade a praticar de acordo com a sua crença, obtendo êxito e fazendo com que o grupo compreendesse essa concepção e partilhado o resultado. A partir do momento que acontece esse modo de transformação, a tendência dos associados é esquecer a ideia de que a princípio estavam inseguros e que o procedimento que foi colocado era um estágio preliminar de proposição e estando aberto à discussão e ao contraditório.

É relevante ressaltar que, nem todas crenças e valores suportam desse modo a transformação e que soluções fundamentadas em um valor conhecido pode não ter um resultado confiável. Desta forma, somente as crenças e valores que podem ser comprovadas nas suas práxis e que tragam resultados positivos nas resoluções dos problemas do grupo serão convertidos em suposições. Em contrapartida, podemos

encontrar alguns aspectos da vida cotidiana de um grupo que não podem ser comprovadas. Aspectos como, juízos de valor, temáticas sobre estética ou princípios morais que a organização enfrenta, são componentes que possuem uma menor capacidade de controle no ambiente, sendo assim, não havendo maneira de prová-las. Nestes casos, a validação social só será possível através da concordância e entendimento do grupo, mas não será imediato.

Portanto, através da validação social, é que somente alguns valores podem ser ratificados mediante a experiência social partilhada de um grupo, defende o autor. Exemplificando que nenhuma cultura pode comprovar que seus preceitos religiosos e sistemas morais são maiores ou melhores de que uma outra cultura. Contudo, se integrantes fortalecerem crenças e valores pertencentes outro grupo, existe uma possibilidade de isto vir acontecer. Porque os valores coletivos que formam a natureza de uma organização atribuem um sentimento de pertencimento. A identificação dos agentes de uma organização, se deve ao fato do conhecimento dos valores e princípios que a instituição defende e a incorpora, e o seu comportamento passar a ser compatível com esses valores.

Nestes temas, a compreensão do grupo a respeito de que algumas crenças e valores difundidos por líderes, fundadores ou profetas, “funcionam”, é a maneira que os mesmos acharam para diminuir ambiguidade em zonas críticas de funcionamento do grupo. A partir do momento em que esses valores difundidos alcançam êxito, vão se tornando gradativamente em suposições inquestionáveis ou uma verdade absoluta, firmados pela articulação de crenças, estatutos e regras comportamentais. Os integrantes do grupo acabam encontrando formas de resolver situações críticas e conseqüentemente e instruírem os novos membros a como se portar. Isso se deve ao fato de que, as crenças e a moral provenientes de princípios morais continuam conscientes estando claramente conectados, servindo como atribuição normativa ou moral. Shein (2009) afirma que, “Um conjunto de crenças e valores que se torna embutido em um a ideologia ou filosofia organizacional pode servir como guia, e como um modo de lidar com as incertezas intrinsecamente difíceis e incontroláveis”.

O grau de consciência a respeito das crenças e valores irão antecipar a maior parte do comportamento e podem ser observados no nível dos artefatos. Entretanto, se as crenças e valores não estão devidamente firmados em um a experiência anterior, também pode refletir o que Argyris e Schon (1978), intitularam *theories-in-use*, antevendo o que

as pessoas irão dizer em diversas situações, onde crenças e valores devem estar sendo empregadas. Dessa maneira, uma organização pode propagar que respeita os clientes e tem altos índices de pontualidade, porém na avaliação ou nos dados em relação a isso podem contrariar aquilo que foi afirmado. Os autores demonstram com este exemplo que, as crenças e valores assumidos por esta empresa, seriam apenas uma orientação ou uma aspiração, existindo somente no campo das ideias, portanto sem reflexão ou debate.

O autor ainda afirma que, se as crenças e valores legitimados permanecerem correlacionados com as suposições básicas, a combinação desses valores em uma filosofia de operação é capaz de ser útil para unificar o grupo, agindo como princípio de identidade e missão principal. Destacando que, ao analisar crenças e valores, devemos distinguir com cautela o que é correspondente com as suposições básicas e os que são, na prática, preparação ou um ideal para o futuro. Às vezes encontramos algumas listas de crenças e valores, de tal maneira subjetivas, chegando ao ponto de serem antagônicas, como no caso de uma empresa afirmar que está igualmente preocupada com os acionistas, funcionários e clientes, ou enquanto anuncia que seus produtos são da mais alta qualidade e com preço baixo. Em uma primeira análise superficial de imediato não fazemos correlação com a possibilidade de incluir as Escolas nesse contexto, porém quando paramos para analisar as situações reais e atuais pelas quais as Escolas passam e oferecem seus serviços, identificamos claramente todas essas listas de crenças e valores exemplificadas anteriormente, vale ressaltar que o princípio da identidade e missão principal ao qual as Escolas devem se propor poderão se perder nesse meio do caminho. Shein declara que, regularmente crenças e valores assumidos não conseguem explicar grandes áreas de comportamento, o que nos leva a uma sensação de que compreendemos pouco sobre cultura ou não por completo. Na tentativa de alcançar o nível mais profundo de conhecimento, decodificar o arquétipo antevendo o comportamento futuro, é necessário assimilar de uma forma mais abrangente a categoria das suposições básicas.

1.2.3 Suposições básicas

No momento em que obtemos êxito continuamente na solução de um problema, passamos a admitir como verdadeira. Anteriormente, tínhamos uma suposição, fundamentada somente no instinto ou no valor, agora gradualmente passamos a considerá-la como realidade, de fato, julgamos que a natureza trabalha desta forma. Nesta perspectiva segundo Shein (2009), as suposições básicas são diferentes do que alguns

antropólogos intitularam “orientações de valor dominante”, essas orientações exprimem a solução elegida dentre outras alternativas básicas, porém todas possibilidades encontram-se evidentes na cultura e qualquer um dos seus integrantes pode, eventualmente, agir de acordo com várias orientações, como também, pelas orientações predominantes (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Shein, 2009).

No caso, a significação que o autor quer estabelecer no conceito é que, as suposições básicas são reconhecidas como verdadeiras, de maneira que existe uma pequena alteração em uma unidade social. Por este motivo, o nível de consenso é resultado da repetição exitosa na implantação de determinadas crenças e valores, anteriormente expostas. Verdadeiramente, quando uma suposição básica passa a ser vigorosamente reconhecida em um determinado grupo, os outros integrantes não deverão aceitar qualquer comportamento que não esteja de acordo com o consenso dos membros. A título de exemplo, se um grupo reconhece uma suposição básica que os direitos individuais podem ser substituídos pelos direitos dos componentes do grupo, é considerado inaceitável que alguém cometa suicídio ou outra maneira de se sacrificar pelo grupo, mesmo se houvesse cometido uma desonestidade. Em uma nação capitalista, é inaceitável que alguém leve uma empresa a trabalhar constantemente no prejuízo ou que não se importa se um determinado produto funciona ou não. Outro exemplo, em uma profissão como a engenharia é que inconcebível uma pessoa projetar intencionalmente qualquer objeto, construção, empreendimento que estivesse inseguro, neste caso, é uma suposição reconhecida como verdadeira que as construções e projetos devem ser seguros. Neste contexto, as suposições básicas são parecidas com que Argyris indicou como *theories-in-use* – as suposições básicas subentendidas são as que orientam o comportamento, proclamam aos membros do grupo como, entender, pensar, meditar e viver as coisas (Argyris, 1976; Argyris & Schon, 1974; Shein, 2009).

Conforme as *theories-in-use*, as suposições básicas têm a tendência a não serem confrontadas ou discutidas, sendo assim, são bastante difíceis de modificar. Compreender ou assimilar algo novo nesse âmbito é necessário ressurgir, reexaminar provavelmente alterar alguns dos elementos mais estáveis do nosso alicerce cognitivo – procedimento que Argyris entre outros nominaram “aprendizagem de duplo *loop*” ou *frame breaking* (Argyris, Putnam & Smith., 1985; Bartunek, 1984; Shein, 2009). Deste modo, a aprendizagem é particularmente difícil, porque a reavaliação, reanálise das suposições básicas desestabiliza momentaneamente nosso mundo cognitivo e interpessoal, expondo

uma grande ansiedade básica, ou seja, acaba nos tirando da nossa zona de conforto. Assim, ao invés de suportar os níveis de angústia, temos a predisposição em reconhecer esses episódios que nos circundam como convenientes com as nossas suposições, mesmo que isso possa simbolizar, deturpação, negação projeção ou outras maneiras de enganar para nós mesmos que possa estar acontecendo ao nosso redor. É através desse processo psíquico que a cultura possui e usufrui seu poder final. A cultura enquanto conjunto de suposições básicas estipula quem é necessário manter o foco, o que as coisas simbolizam, de que maneira responder emocionalmente ao que sucede e que atitudes tomar em diversos tipos de circunstâncias.

Na medida que contarmos com o desenvolvimento de um complexo integrado de tais suposições, ou seja, “um mundo de ideias ou “mapa mental”, vamos nos perceber demasiadamente confortáveis com as outras pessoas que dividem o mesmo grupo de suposições. Caso contrário, nos sentiremos desconfortáveis, desprotegidos em situações em que diferentes suposições ocorrem, visto que não compreenderemos o que está sucedendo ou, pior ainda, perceberemos e representaremos mal as ações dos outros (Douglas, 1986; Shein, 2009, p. 30).

Seguindo essa linha de raciocínio, as mentes humanas demandam uma estabilidade cognitiva, deste modo, quando nos vemos desafiados, questionados por uma suposição básica, nos sentiremos ansiosos e ficaremos na defensiva. Neste caso, as suposições básicas partilhadas que constituem a cultura de um grupo podem ser idealizadas no campo individual ou em grupo, como mecanismo de defesa cognitivos e psicológicos possibilitando ao coletivo continuar o seu funcionamento. É importante caracterizar essa ligação quando pensamos em modificar os aspectos de cultura de um grupo. Por esta razão, se torna mais fácil construir modelos de mecanismos de proteção de um indivíduo do que modificá-los, porque esses mecanismos de proteção estão localizados nas suposições básicas partilhadas pelo grupo. Quando um líder propõe alguma ação e começa a conseguir resultados positivos, e depois o grupo partilha entre os membros os resultados, aquela ação que era baseada apenas na sua intuição, forma uma nova suposição básica. Shein acredita que a cultura de uma organização é como se fosse uma marca que distingue uma das outras, como se fosse uma marca ou um DNA. Desta forma, se achamos necessária uma nova instrução ou crescimento, os genes têm que serem encontrados para que o crescimento seja possível, conseqüentemente, o sistema autoimunológico deve ser neutralizado para assegurar o novo crescimento. De qualquer

maneira, é necessárias duas chaves para realizarmos alterações cultural bem-sucedida (1) administrar o grande volume de angústia que acompanha qualquer reaprendizagem nesse nível e (2) a avaliação do potencial genético para a aprendizagem, no caso se ele ainda está presente.

Vamos considerar uma série de exemplos, para ilustrar de que maneira suposições inconscientes podem distorcer os dados. Quando acreditamos, baseado em experiência ou educação anterior, que as pessoas, sempre que tiverem oportunidade, tentarão levar vantagem sobre nós, conjecturamos estar em vantagem e, assim, analisaremos o comportamento os outros de forma que comprove essa expectativa. Quando nos deparamos com pessoas em suas estações de trabalho, com postura aparentemente de desocupados, vamos interpretar tal comportamento como de pessoas ociosas, ao invés de “pessoas refletindo sobre um importante problema”. Entenderemos que ausência ao trabalho como “malandragem” ao invés de “alguém que está trabalhando em casa”.

Quando encontramos uma suposição compartilhada que integra uma cultura de organização, na hipótese de não ser uma suposição particular, vamos argumentar com outras pessoas o que deverá ser feito com essa força “preguiçosa” e como colocar mecanismos rígidos de controle para garantir que as mesmas estejam ocupadas em seus postos de trabalho. Consequentemente, se os funcionários requisitarem levar trabalho para casa, possivelmente ficaremos incomodados e fatalmente acabaremos negando o pedido, porque acharemos que em casa elas não realizarão o trabalho (Baylin, 1992; Perin, 1991 como citado em Shein, 2009, p. 31).

Em discordância, se acreditarmos que os funcionários estão seriamente motivados e aptos para o trabalho, procederemos de acordo com essa suposição acreditando que as pessoas têm o seu próprio ritmo e de sua maneira própria. Na hipótese de considerarmos algum funcionário improdutivo partiremos do princípio que exista uma desconformidade entre pessoa e a função do cargo, sem acreditar que ela seja preguiçosa ou ineficiente. Quando um empregado almeja trabalhar em sua casa, entenderemos isso como uma prova de seu desejo de ser produtivo, embora as condições exigirem que ele trabalhe em casa.

Nos dois casos, existe um grau de deturpação, em que o gerente com tendências a hipocrisia não reconhecerá o quanto motivados alguns funcionários realmente são, e o gerente visionário não irá perceber que há empregados preguiçosos que tiram vantagem do cenário. Shein relata que, McGregor observou há muitas décadas, que semelhantes suposições sobre a “natureza humana” convertem se na base dos sistemas de

administração e controle. No caso, eles são eternizados pelo fato das pessoas serem tratadas frequentemente acerca dessas suposições básicas, enfim elas se comportarão de acordo com essas suposições, convertendo seu mundo previsível e estável (Mc Gregor, 1960).

A seguir, por considerar de extrema importância, colocarei um exemplo de Shein para exemplificar o problema das suposições inconscientes na cultura da organização.

Às vezes, as suposições inconscientes levam a situações ridiculamente trágicas, como vivenciado por supervisores norte-americanos em alguns países asiáticos. Um gerente que vem de uma tradição pragmática norte-americana assume como verdadeiro que solucionar um problema é sempre de alta prioridade, quando esse gerente encontra um subordinado que vem de uma tradição cultural diferente, em que os bons relacionamentos e a proteção da “face” do superior são assumidos como de máxima prioridade frequentemente temos o seguinte cenário

O gerente propõe uma solução para determinado problema. O subordinado sabe que a solução não funcionará, mas sua suposição inconsciente requer que permaneça em silêncio, porque dizer ao chefe que a solução proposta está errada é uma ameaça ao status do chefe. Nem mesmo ocorreria ao subordinado fazer algo que não fosse permanecer em silêncio. Mesmo se o chefe pedisse a opinião do subordinado, seria apenas para reassegurar que deferia ir em frente e adotar a ação.

A ação é adotada, os resultados são negativos e o chefe, surpreso e desconcertado, pergunta ao subordinado o que ele teria feito. Quando este relata que teria feito algo diferente, o chefe pergunta, com bastante pertinência, por que o subordinado não falou logo no início da ação. Essa questão coloca o subordinado em uma condição psicológica que não permite resposta apropriada, porque seria uma ameaça ao *status* do chefe. Possivelmente, ele não pode explicar seu comportamento sem cometer o pecado que tentava evitar logo no início- isto é, constranger o chefe. Pode até mentir e argumentar que a atitude do chefe foi correta, e apenas o “azar” ou circunstâncias incontroláveis impediram que ele fosse bem-sucedido.

Do ponto de vista do subordinado, o comportamento do chefe é incompreensível porque mostra falta de amor-próprio, o que, possivelmente leva-o a perder o seu respeito pelo chefe. Para o chefe, o comportamento do subordinado é igualmente incompreensível. Ele não pode desenvolver qualquer explicação plausível sobre o seu comportamento que não esteja, tendencialmente, contaminada pela suposição de que, em algum nível, não está preocupado como desempenho efetivo e, portanto, deve ser liberado. Nunca ocorre ao chefe que outra suposição – tal como “nunca deixe o superior em dificuldade” – esteja operando, e que, para o subordinado, essa suposição é ainda mais poderosa do que “alguém deve fazer o trabalho” (Shein, 2009, p. 31-32).

O autor considera que suposições como, a do empregado, “nunca deixe o superior em dificuldade” e a do chefe, “alguém deve fazer o trabalho, representam sua experiência prévia e particular. Essas suposições podem ser revistas e corrigidas com mais facilidade, desde que, o indivíduo perceba que somente ele acredita em determinada suposição. A cultura tem o seu poder pelo fato de compartilhar as suposições, dessa maneira, reforçada por ambos. Neste caso, possivelmente, uma terceira opinião ou uma espécie de educação entre as culturas poderiam auxiliar a encontrar uma zona comum onde as duas partes sejam capazes de trazer suas suposições subentendidas à tona. Entretanto, mesmo depois da ocorrência do fato, as suposições continuariam agindo, levando o chefe e o subordinado a criar um instrumento de comunicação novo que possibilitasse a cada um permanecer coerente com a sua cultura. Tendo como exemplo, ambos concordariam que, antes de qualquer tomada de decisão do subordinado e do chefe assumir o risco, o empregado será consultado a sugerir propostas e dados com que não ameacem o chefe. É importante constatar que as resoluções necessariamente mantem cada uma das suposições culturais intactas. Não é conveniente, nesses casos, declararmos que qualquer uma das suposições culturais está “errada”. Será indispensável encontrar uma terceira via, no caso uma terceira suposição permitindo que ambas conservem a sua integridade.

Para justificar o longo exemplo citado o autor diz que:

Permaneci nesse longo exemplo para ilustrar o potencial das suposições implícitas, inconscientes, e mostrar que tais suposições frequentemente lidam com aspectos fundamentais da vida – a natureza do tempo e do espaço, a natureza humana e as atividades humanas, a natureza da verdade e como alguém descobre a forma correta para o indivíduo e o grupo se relacionarem, a importância relativa do trabalho, da família e do autodesenvolvimento, o papel apropriado dos homens e da família”. (Shein, 2009, p. 33)

O autor demonstra claramente a complexidade que existe na cultura e consequentemente a sua interferência na cultura das organizações, essa complexidade se deve a todo os aspectos inerentes da vida humana, do cotidiano, de educação e das relações interpessoais. Por isso, ele não desenvolveu novas suposições para cada uma das áreas colocadas seja como grupo ou organização. Ele considera que, todo e qualquer membro de um novo grupo levará consigo uma bagagem de sua aprendizagem cultural de grupos precedentes, da sua educação e da socialização em comunidades ocupacionais. No entanto, a partir do momento que o novo grupo começa a partilhar a mesma história, esse mesmo grupo irá produzir novas ou suposições transformadas em

áreas críticas da sua experiência e essas novas suposições passam a compor a cultura do grupo.

O autor deixa claro que, seja qual for a cultura, podemos analisá-la nos três níveis apresentados, artefatos, crenças e valores e no nível de suas suposições básicas predominantes. Alertando que, se não conseguirmos decodificar o padrão das suposições básicas que estejam ocorrendo, não conseguiremos interpretar corretamente os artefatos ou quanto atribuir de crédito aos valores articulados. Segundo Shein (2009), no modelo das suposições básicas dominantes está a essência da cultura, e a partir de seu entendimento, seremos capazes de compreender facilmente os níveis mais superficiais e lidar com eles adequadamente.

A conclusão que Shein encontra é que, a despeito de o cerne da cultura de um grupo seja o padrão de suposições básicas, partilhadas e reconhecidas como verdadeiras, ela se revelará no nível dos artefatos observáveis e das crenças e valores assumidos e partilhados. Ao investigar as culturas, é importante compreender que os artefatos são fáceis de observar mais difíceis de decodificar, e que as crenças e valores expostos podem representar somente racionalizações ou inspirações. Na busca do entendimento da cultura de um grupo, devemos tentar alcançar suas suposições básicas partilhadas entendendo o processo de conhecimento por qual as suposições básicas transcorrem.

A fonte primária das crenças e valores que direcionam um grupo a saber lidar com os seus problemas internos e externos é o líder, gerente ou o fundador. Baseado, na experiência com êxito de uma proposição do líder e havendo continuação com resultados positivos, com o passar do tempo o que era apenas um palpite ou uma intuição, a partir do compartilhamento pelo grupo se torna uma suposição básica. A partir deste processo de partilha de suposições básicas entre os membros, podem servir como mecanismos de defesa cognitivo individualmente como para o grupo. Por que, os indivíduos e os grupos buscam uma estabilidade, sentido ou um significado. No exato momento em que alcançamos esse objetivo, a tarefa de alterar os novos dados se torna mais fácil, por negação, projeção e racionalização ou inúmeros mecanismos de defesa do que mudar uma suposição básica. Segundo o autor, a mudança de cultura, com entendimento de modificar as suposições básicas, torna se tarefa difícil, porque demanda muito tempo e causa ansiedade, sendo esse ponto de extrema importância para o líder que pretende modificar a cultura de uma organização

Finalizando, para o autor o foco principal para os líderes é saber como manipular e interferir nos níveis mais profundos da cultura, como considerar a aplicabilidade das suposições básicas encontradas nesses níveis, da mesma forma, saber contornar a ansiedade que se manifesta nos grupos das suposições quando são desafiadas.

CAPÍTULO II. - POLÍTICAS ORIENTADAS PARA AS ESCOLAS DE MÚSICA

2.1 Retrospectiva histórica e os avanços das leis, decretos e da LDB e seus reflexos na educação profissional.

Neste capítulo, a intenção foi fazer um estudo sobre as leis e os decretos que balizaram ou direcionaram o ensino profissionalizante no âmbito federal que têm, ou tiveram impacto direto sobre as escolas com essa modalidade de educação. Entretanto, além desse viés, procuramos fazer uma retrospectiva histórica do assunto para compreensão de modo geral do que ocorreu e/ou foi realizado ao longo do tempo. Neste recorte, vamos nos focar nas ações que tiveram origem a partir de atos do governo ou de uma administração central com poderes para gerir e indicar intervenções de natureza oficial. Podemos citar alguns pesquisadores como Manfredi (2017) e Cunha (2000), que fizeram investigações profundas sobre o tema, remontando as suas pesquisas aos tempos do Brasil Colônia, contudo, como dissemos anteriormente, vamos levar em consideração fatos, leis, decretos ou acontecimentos nos quais o governo foi protagonista das ações, a partir dos períodos do Brasil Império e Brasil República até os dias atuais.

Quando falamos de formação de pessoas para o trabalho no Brasil, temos que nos remeter ao tempo do Brasil Colônia, pois os índios e, mais tarde, os negros eram preparados para executar as atividades menos prestigiadas, todavia de extrema importância para a sociedade da época. Essa característica do ensino para as classes menos favorecidas, continuou mesmo quando foi aberto para a formação dos filhos de brancos, para atuar nas casa de fundição de ouro e na produção de moeda, segundo Fonseca (1961, p. 68) a formação técnica era destinada aos menos favorecidos, “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada apenas a elemento das mais baixas classes sociais”.

O ano de 1808 é sem dúvida uma época marcante na história do Brasil em relação à educação profissional. A mudança de *status*, ocasionada pela mudança da corte portuguesa, transforma o país em sede do reino e este deixa de ser colônia. Aconteceram transformações tanto no âmbito político quanto no econômico nas duas primeiras décadas do século XIX. Economicamente falando, houve a eliminação da relação de intercâmbio e exploração própria do modelo metrópole-colônia, e a economia deixa de ser fundamentada somente na agroindústria e no modelo de trocas (Manfredi, 2017). Nesse período, inicia-se o estabelecimento de atividades e de empreendimentos industriais

estatais e o subsídio do comércio com amplo interesse da Coroa. Concomitantemente, tivemos o início da formação do estado nacional e o estabelecimento do sistema educacional, que segundo Cunha (2000a, p. 59), perdurou por mais de um século basicamente com a mesma estrutura.

Dom João VI concebeu o primeiro estabelecimento público no Brasil, a escola Colégio das Fábricas, cuja destinação era para a formação de artistas e aprendizes oriundos de Portugal com foco na produção manufatureira. (Garcia, 2000). Segundo Cunha (2000), a essência da formação no Brasil colonial era fundamentalmente prática e direcionada para as pessoas menos favorecidas social e economicamente, visando garantir a profissionalização em atividades produtivas manuais, que eram consideradas indignas para os filhos das classes mais ricas. Em concordância, Cordão (2006, p. 49) afirma: “A formação profissional, no Brasil, sempre foi reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, aqueles que necessitavam engajar-se de imediato na força do trabalho, e que tinham pouco acesso à escolarização básica regular”.

Ao longo do período do Império, ainda sob a mesma ótica, foram implementadas outras ações, algumas de cunho obrigatório, principalmente com a criação das Casas dos Educandos e Artífices entre os anos de 1840 e 1865 em dez províncias, que tinham como base o modelo militar de aprendizagem, com o foco na disciplina e na hierarquia, tendo o Asilo dos Meninos Desvalidos sido criado em 1875 no Rio de Janeiro, que foi a instituição mais importante nesse tipo de ensino, segundo Cunha (2000b).

Manfredi (2017) destaca que, simultaneamente à construção de um sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver algum tipo de ensino independente do modelo secundário e superior, e tal ação tinha o objetivo específico de promover a formação de mão de obra diretamente relacionada aos meios de produção: como os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

Durante o Império, outras entidades também tiveram a iniciativa de fomentar a educação profissional, como associações religiosas e civis, estatais, províncias legislativas do Império, presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Também era muito comum o entrelaçamento de ambas, ou seja, a combinação de grupos diferentes da sociedade civil com o Estado, sendo que o mesmo ajudava com o suporte financeiro através de transferência de recursos. Desta forma, a educação profissional como preparação para os trabalhos da indústria era também lecionada nas academias

militares (exército e marinha), assim como em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.

O período compreendido entre o final do Império e as décadas iniciais da implantação do projeto republicano foi marcado historicamente por profundas mudanças socioeconômicas, ocasionadas pelo fim da escravidão, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira.

Manfredi (2017, p. 75) afirma que “o país ingressava em uma nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização”.

O fato é que com o surgimento de novos empreendimentos industriais e o nascimento de grandes centros urbanos, fomentou-se o crescimento de serviços de infraestrutura urbana, de transportes e de construções. A modernização tecnológica específica dos novos setores da economia brasileira foi o motivo gerador das novas necessidades de qualificação profissional e novas propostas, no campo da instrução básica e profissional.

No decorrer do período chamado de Primeira República, compreendendo o intervalo entre a proclamação até 1930, o sistema escolar e a educação profissional acabaram ganhando uma nova estrutura. Os pequenos e acanhados números de instituições que se dedicavam ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros foram ocupados por verdadeiras redes de escolas, com iniciativas dos governos federais, estaduais e de outros atores: a igreja católica, os trabalhadores organizados em associações assistenciais ou de sindicatos, que contribuíram com algumas iniciativas pontuais, como também os membros da elite cafeeira.

Agora encontramos um novo tipo de clientela para a educação profissional, se anteriormente o ensino era destinado apenas aos pobres e menos favorecidos, a partir desse momento é destinado à população urbana que viria a se tornar os trabalhadores assalariados. Para Moraes (2001 como citado por Manfredi, 2002 p. 80), a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos.

No Rio de Janeiro, o então governador Nilo Peçanha, com o Decreto nº 787/1906, deu início ao ensino técnico com a criação de quatro escolas profissionais no estado, nas

localidades de Campos, Petrópolis e Niterói, destinadas aos ofícios, e em Paraíba do Sul, direcionada à aprendizagem agrícola. Nessa conjuntura foi realizado o Congresso de Instrução em 1906, vindo a ser um marco na consolidação do ensino técnico e profissional voltado especialmente para as indústrias em âmbito nacional. Durante o congresso foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto de ensino industrial, agrícola e comercial e o Senado aumentou os recursos destinados aos estados para a criação de escolas técnicas.

A rede pública de formação técnica obteve a sua consolidação com a eleição de Afonso Pena para a presidência da República no ano 1909, que declarou em seu discurso de posse que: “... A criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (Fonseca, 1986, p. 172).

Após a morte de Afonso Pena, o vice, Nilo Peçanha, assume a presidência e por meio do Decreto nº 7.566, de setembro de 1909, cria em todas 19 capitais do país as escolas de aprendizes artífices, destinadas ao ensino técnico no Brasil, com a perspectiva de atender as camadas mais desfavorecidas da população. O artigo 6 deixa explícita a concepção assistencialista da oferta na definição do critério de seleção da pobreza como fator preponderante: “Art. 6. Serão admitidos os indivíduos que requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna...” (Brasil, 1909, grafia original). O projeto do deputado federal Fidélis Reis foi sancionado pelo Congresso Nacional em 1927, e previa a oferta obrigatória do ensino profissional em todo o país.

Em 1930, o governo cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, e esse fato é importante porque transferia a supervisão das escolas de aprendizes e artífices para a recém-criada Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico, que antes curiosamente era ligada ao Ministério da Agricultura. No ano de 1934, a inspetoria passa a se chamar Superintendência do Ensino Profissional, proporcionando assim a expansão do ensino técnico industrial, com a criação de novos cursos em novas escolas e nas existentes.

A Constituição Federal de 1937 vem refletir bem o avanço do ensino técnico nessa década, que pela primeira vez trata especificamente do assunto no artigo 129:

[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e

subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937).

Destacamos, aqui, o caráter discriminatório da oferta que passa a ser uma norma constitucional, pelo fato de definir claramente o público-alvo a ser contemplado e inserido nos cursos profissionalizantes, inclusive estabelecendo a “hereditariedade” da formação técnica, que destina as ações aos filhos dos operários. O artigo diz que seria obrigação das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, em cada uma de suas especialidades, escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos operários.

A datar de 1941, o Ministério da Educação e Saúde, com o então ministro Gustavo Capanema, estabeleceu a maior reforma do sistema educacional brasileiro, que ficou conhecida como a Reforma Capanema, em plena era Vargas (1930-1945). O Decreto nº 4.127/1942 converteu as escolas de aprendizes e artífices em escolas industriais e técnicas, igualando o ensino profissional ao nível secundário e definiu também o ingresso nas escolas por meio de exames de admissão (Brasil, 1942). Com essas mudanças, possibilitou ao ensino industrial a sua vinculação à estrutura de ensino do país, como também propiciou aos egressos das escolas técnicas o ingresso no ensino superior em áreas correspondentes. Cunha (2014) destaca que um dos elementos relevantes da arquitetura educacional de Vargas foi a criação de escolas técnicas específicas, ou seja, eram instituições para a formação de profissionais com qualificação intermediária para a indústria, a agricultura, o comércio e os serviços, no segundo ciclo do ensino médio. Manfredi (2017) destaca as características da era Vargas:

A política educacional autoritária do período do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando, de modo semelhante ao ocorrido no sistema escolar italiano (por meio da reforma de Gentile, de inspiração fascista), o Ensino Secundário como preparatório e propedêutico ao Ensino Superior, separado dos cursos profissionalizantes. Além disso, beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais em detrimento dos interesses dos grupos populares. (Manfredi, 2017, p. 100).

Manfredi (2017) ressalta que as leis orgânicas estabelecidas com a reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, vieram redefinir os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas, o foco agora deveria ser na formação da força de trabalho, possibilitando a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo no qual se desejava montar um quadro geral e simétrico que

abrangesse todos os tipos de ensino, projeto esse muito parecido com o que foi realizado pelo governo italiano no ensino, com um viés fascista.

No período compreendido entre 1956 a 1961, durante o governo Juscelino Kubitschek, o país experimentou a expansão industrial, principalmente no setor automobilístico, assim como o aumento considerável de investimentos nas áreas de infraestrutura, com foco na produção de energia e no transporte. Em 1959, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em escolas técnicas federais, com garantia de autonomia de gestão e de didática, com o intuito de intensificar a formação de técnicos para suprir as necessidades crescentes do processo de industrialização. No final do ano de 1961 o governo promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas, apesar da promulgação da lei, ainda persistiriam duas concepções em relação à educação, e a primeira era a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os “alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos”; e a segunda, a educação profissional, na qual, segundo Alves (1997, p. 71), “O aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.”

Chegamos ao período militar (1964-1984) e, de uma forma geral, no campo do sistema escolar como um todo, os militares foram protagonistas de um projeto de reforma dos ensinos fundamental e médio (Manfredi, 2017). Em 1971, os militares promulgam a Lei nº 5.692/1971, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo o ensino técnico-profissional como compulsório no currículo do segundo grau, conforme seu artigo 4º, § 3º: “[...] para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Brasil, 1971). A partir da LDB, foi institucionalizado o chamado ensino profissionalizante:

Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agro técnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de *profissionalizantes*– destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas (Cunha, 2014, p. 914-915).

Esta lei estabeleceu a “profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário”, implementando, formalmente, a equivalência entre o curso secundário e os cursos técnicos. Pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico.

Manfredi (20017) salienta que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

Entretanto, o caráter mandatório da mudança ocasionou adesões e rejeições que, apesar das dificuldades de serem realizadas manifestações públicas, por causa do período da Ditadura, puderam ser observadas nas reações de estudantes, já que, para eles, importava diminuir o número de disciplinas que preparavam para os vestibulares, além do aumento de taxas nas escolas públicas para cobrir os custos; de políticos, que colocaram a reforma em discussão nas eleições legislativas de 1974; de administradores das escolas públicas, que reconheciam as dificuldades no tipo de formação proposta e de proprietários de escolas privadas, que enfrentaram dificuldades financeiras por conta da mudança na formação:

A profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau suscitou adesões e rejeições. Para uns, esse nível de ensino passaria a ter uma finalidade própria, ultrapassando o papel de mero preparatório para os cursos superiores. Para outros, entretanto, a reforma contrariava seus interesses (Cunha, 2014, p. 922).

Devido às reações divergentes, associadas às dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelo regime, foram realizadas adequações na definição inicial, por meio do Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação (CFE), que na prática retirou o caráter compulsório da profissionalização no segundo grau (Brasil, 1975) e, posteriormente com a sanção da Lei nº 7.044/1982, que substituiu a terminologia “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” e, mais que isso, retirou, oficialmente, a obrigatoriedade da habilitação profissional, deixando as escolas livres para promoverem a oferta no segundo grau (Brasil, 1982). Nesse período, os críticos dessa proposta chegavam a dizer que esse modelo nem formava o aluno para o mundo de trabalho, como também, os alunos não conseguiam uma boa formação no ensino secundário.

No final da década de 80, devido à conjuntura vivida pelo país, como alterações legais, o momento tenso politicamente e economicamente forçou o governo a negociar com todos os setores da sociedade. De certo modo, propiciou uma estagnação e até um retrocesso na formação técnico-profissional, com a oferta de atividades que implicavam a pouca qualificação dos estudantes, com apenas algumas instituições especializadas, sendo que as escolas de segundo grau voltaram em peso a oferecer somente os conteúdos da formação geral (Souza, 2005).

Na década de 90 o país ainda enfrentava uma turbulência no âmbito social e político, culminando com o *impeachment* do primeiro presidente eleito pós-Ditadura. Entretanto, neste período o Brasil começa a gozar de uma estabilização econômica advinda do plano real e de sua inserção no mundo dito globalizado. Tendo como presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação volta a ser colocada como solução da maior parte dos problemas do país, com especial atenção ao ensino de segundo grau (Cardoso, 2008).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/1996 estabeleceu a nova configuração da Educação Profissional, e posteriormente a implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que repercutiu de maneira significativa na organização dos sistemas federal e estadual de ensino (Brasil, 1998). O PROEP visava à melhoria e à ampliação da oferta por meio de parcerias com os estados e instituições da comunidade, propondo também a adequação e atualização dos currículos com base nas demandas do mercado (Menezes, 2001).

O Decreto nº 2.208/1997 passa a regulamentar alguns dispositivos da LDB, estabelecendo três níveis para a Educação Profissional: Nível Básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; Nível Técnico, destinado à habilitação profissional de estudantes matriculados e egressos do ensino médio; e Nível Tecnológico, destinado a egressos do ensino médio e técnico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica (Brasil, 1997).

As reformas também foram financiadas com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e promoveram a separação entre o ensino médio e a educação profissional, criando uma dicotomia ideológica entre uma formação humanista e outra, instrumentalista (Ferretti, 1997).

Um fato que nos chama atenção é o caráter mercantilista com forte viés da privatização na oferta da educação profissional, bem explícito na promulgação da Lei nº 9.649/1998 que definiu em seu artigo 47 que:

A expansão da oferta de Educação Profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1998).

Em 1999, as Escolas Técnicas Federais agora são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, os (CEFET), e esse processo percorreu um longo caminho, mais precisamente no ano de 1978, mas só foi possível devido ao fortalecimento das mudanças propostas pelo PROEP (Brasil, 1998).

Em 2002, uma nova gestão assume após oito anos de governo FHC, encabeçada por Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Manfredi relata que:

No plano das intencionalidades durante os dois períodos da gestão do governo Lula (2003-2011), tentou-se resgatar o papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, nas quais a educação profissional passou a ter um papel importante. No discurso, as políticas públicas no campo da educação profissional e tecnológica pautaram-se em outra lógica: da educação profissional como um direito social, portanto dever do Estado; a construção de mecanismos de participação e controle social; o esforço de aproximar as políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento socioeconômicas voltadas para a redução da exclusão econômica e social. (Manfredi, 2017, p. 382).

O resgate ou retomada do caráter público da Educação Profissional é demonstrado a partir de duas iniciativas principais: a integração curricular dos ensinos médio e técnico, com a publicação do Decreto nº 5.154/2004 que regulamenta os artigos 36, 39 e 41 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2004) e a expansão da Rede de EPCT (Educação Profissional Ciência e Tecnologia), que, por meio da Lei nº 11.195/2005, promoveu alteração na expansão da rede de Educação Profissional, definindo que a criação de novas unidades de ensino por parte da União não mais seria feita *somente*, mas *de preferência*, em parceria com os estados, os municípios, o Distrito Federal, o setor produtivo ou as organizações não governamentais (Brasil, 2005).

O governo buscou fortalecer a rede federal, e as políticas educacionais visaram também ao fortalecimento das redes estaduais de Educação Profissional, especialmente

por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007, com a missão de:

[...] apoiar as redes estaduais de educação no sentido de estimular a oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio de articulação entre a formação geral e a educação profissional no contexto dos Arranjos Produtivos Locais. O Programa Brasil Profissionalizado promove assistência financeira aos governos estaduais, com vistas ao desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, mediante seleção e aprovação de propostas formalizadas por meio de convênio, termo de execução descentralizada ou execução direta, na forma da legislação aplicável. (Brasil, 2007).

Em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, foram instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) compondo uma rede de 38 escolas, com a função de oferecer Educação Profissional em todos os níveis e modalidades. Entre 2003 e 2010 foram constituídas mais 204 unidades federais por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), e entre 2007 e 2011 o número total de matrículas da Educação Profissional nos estados dobrou, sendo que a forma de oferta integrada ao ensino médio quadruplicou no mesmo período (Brasil, 2014).

Dessa forma, percebeu-se maior abertura para a mudança na concepção política e ideológica da oferta da Educação Profissional que, mesmo mantendo seu objetivo de aproximar a formação do mundo do trabalho, buscou estabelecer uma educação integral e humanística.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Assumindo a presidência em 2011, Dilma Roussef vem com a proposta política de dar continuidade e ampliação das ações e programas na Educação Profissional. Essa continuidade teve como primeira proposta a promulgação da Lei nº 12.513/2011, que estabeleceu os formatos e o financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), visando à ampliação da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

A instabilidade política, agravada pela crise econômica mundial, impossibilitou as relações entre o Executivo e o Legislativo logo no início do segundo mandato de

Dilma. Essa situação culminou em um processo de *impeachment* que determinou o afastamento da presidenta e colocou na presidência o vice, Michel Temer que, assim que o processo encerrou, efetivou seus ministros de Estado e colocou em ação nova agenda de governo.

Na educação, a grande novidade resultante desse movimento macropolítico foi a sanção da Lei nº 13.415/2017, que dentre outras medidas instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e contempla a Educação Profissional, como descrito em seu artigo 36, § 6º:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Brasil, 2017).

Podemos observar, então, a retomada da organização da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio e o conseqüente fortalecimento das discussões que envolvem as necessidades, demandas e a qualidade das atuais e futuras possibilidades de profissionalização dos jovens e adultos brasileiros.

Nesse contexto, desde 2016, o MEC vem fomentando uma nova ação do PRONATEC, denominada MedioTec, tendo como objetivo o fortalecimento das políticas de Educação Profissional mediante a conformidade das ações de fomento e execução, de produção pedagógica e de assistência técnica. No MedioTec a oferta de vagas em cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio é dirigida aos estudantes regularmente matriculados nas redes públicas de educação, tomando como base as orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, a partir das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei nº 11.741/2008 e Lei nº 13415/2017, no que se refere à EPCT, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Sua efetivação se dá em parceria com as instituições de ensino técnico públicas e privadas tendo como um dos objetivos garantir que o estudante do ensino médio, após a conclusão dessa etapa, esteja preparado para a inserção ao mundo do trabalho e renda.

Como podemos observar existe uma legislação consideravelmente grande que vem tratando dos assuntos relativos à educação profissional ao longo da história do Brasil, contudo, verificamos que, nas últimas duas décadas, as ações de gerenciamento e organização por parte dos governos estão mais ativas, conforme o quadro dos marcos legais a seguir.

Ano	Lei/Decreto/Medi da Provisória	Ementa
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 36 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Decreto nº 2.208/1997 – Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004	
2004	Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 36 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2007	Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
2007	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; 220 revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

2009	Decreto nº 7.022, de 2 de dezembro de 2009.	Estabelece medidas organizacionais de caráter exce para dar suporte ao processo de implantação da Rec Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de de de 2008, e dá outras providências.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2017	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Quadro 1. Principais Marcos Legais da Educação Profissional entre 1996 e 2017

Fonte: DIEP, 2018.

Concluindo o capítulo, observamos claramente que a educação profissional ou profissionalizante ainda é cercada de preconceito e destinada somente para as classes menos favorecidas social e economicamente e com baixo nível de escolarização como forma de suprir a mão de obra para atender às demandas dos meios de produção e/ou do desenvolvimento e do mercado brasileiro. No Brasil Colônia se deveria atender à política escravagista de índios e negros, com a chegada de Dom João VI para atender aos desejos da Coroa e às necessidades do novo cenário político e econômico. No Império e na República a educação profissional deveria atender às novas tecnologias e à indústria, e, no caso da República, a educação de veria atender os filhos dos novos trabalhadores que ainda continuavam a ser os menos favorecidos. No Estado Novo, além de atender às demandas do mercado, a educação teria que atender às políticas ideológicas do governo. No período de Juscelino Kubitschek a educação tinha que suprir a demanda da indústria, principalmente a da indústria automobilística, e no governo militar a educação passava a ser o “profissionalizante universal”, para atender ao anseio do Brasil de ser um protagonista do comércio e da economia internacional. E agora, nas últimas décadas, o ensino profissional visa atender às necessidades do chamado mundo globalizado do

século XXI. Neste caso, seria possível afirmar que a educação profissional no Brasil vive um estigma histórico, pelo fato de ter duas concepções relacionadas.

Essas duas perspectivas podem explicar o aumento da demanda da procura do ensino superior, a partir do momento em que há uma desvalorização do ensino profissional, quer seja pelo *status*, quer seja pela remuneração. Entretanto, apesar do aumento na demanda, o resultado que observamos é que os egressos do ensino superior não encontram postos no mercado do trabalho após a conclusão dos cursos.

Um fato importante que também vale ressaltar nesta revisão histórica é que todas as intervenções, práticas e escolas de ensino profissional criadas, como forma de suprir toda e qualquer forma de demanda de trabalho, não contemplavam as artes. Mesmo com a chegada da corte portuguesa em 1808, a única escola de artes criada neste período foi para atender às necessidades da corte e dos mais bem afortunados: a Academia Imperial de Belas Artes era uma escola superior, e apesar de sua importância não era acessível às classes mais carentes da população. As poucas escolas de educação profissional com viés das artes que existem no país foram criadas a partir de iniciativas estaduais, por exemplo, o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos – o Conservatório de Tatuí, como é conhecido nacionalmente, foi criado pela lei estadual em 13 de abril de 1951 e fundado oficialmente em 11 de agosto de 1954. Por isso, se torna extremamente importante a existência e manutenção dessas escolas e/ou centros de educação profissional como o CEP-EMB e o Instituto Villa-Lobos, já que essas instituições oferecem ensino de música e artes a todos que desejam aprender, independentemente de sua classe social e/ou nível econômico.

2.2 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Leis, Decretos e Ações para o Ensino Profissional no DF

Este capítulo tem a intencionalidade de conhecer a estrutura e a organização da educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), bem como as dimensões teórico-políticas e pedagógicas, por meio dos decretos-leis e documentos relativos a essa temática. O principal documento analisado é a minuta “Diretrizes Políticas, Técnicas e Operacionais da Educação Profissional no Âmbito da Secretaria de Estado de Educação” elaborada pela equipe da DIRETORIA de EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (DIEP, novembro de 2018).

No documento analisado, a Secretaria de Educação deixa claro que para um melhor entendimento sobre a relação entre educação e trabalho também se faz necessário compreender a relação inerente entre ciência, tecnologia e cultura, exigindo por consequência uma análise mais abrangente e especializada em relação à formação global do ser humano e, nessa perspectiva, essa visão seria muito maior que simplesmente a formação para o trabalho, como podemos ver abaixo.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (Brasil, 2007, p. 45).

Segundo o documento, a análise dentro de um contexto histórico sobre formação técnica e profissional e as respectivas políticas educacionais voltadas à Educação Profissional têm sido construídas e consideradas sob diferentes aspectos e compreensão sobre seu papel na formação de jovens e adultos.

Seguindo essa lógica, nos deparamos com as reflexões de Schwartzman (2016) quando, ao tratar das políticas para o ensino médio e profissional na educação brasileira, exclusivamente no que se refere à evolução das concepções sobre o ensino técnico-profissional, considera que: “Dois grandes grupos de autores podem ser citados, sem cogitarmos que haja homogeneidade dentro de cada um.” (Schwartzman, 2016, p. 89).

Nesta visão, o primeiro grupo é subdividido em duas linhas de pensamento, não sequenciais: a primeira, com os autores que pesquisam essa modalidade de educação com o foco na evolução paralela da história brasileira com ênfase na contribuição e necessidades, tendo como referência o que aconteceu em outros países. Esses autores tentam resgatar a história da educação e também o percurso da educação profissional dentro da história, tendo como representantes Fonseca (1961); Nagle (1974); Romanelli (1978); Souza e Silva (1984) e Niskier e Nathanael (2006) entre outros.

A segunda linha de pensamento é composta por aqueles autores que se preocupam menos com a história e mais com a relevância do ensino técnico na sociedade brasileira, com abordagens educacionais, políticas e/ou econômicas, tendo como representantes Castro (2005, 2009, 2010, 2011); Gomes (1998, 2009) e Schwartzman (2013, 2014).

A organização da educação escolar, especialmente no ensino médio, tem de superar aquela que seria resultante de uma concepção capitalista burguesa: o ensino profissional para aqueles que devem executar e o ensino científico-intelectual para os que devem conceber e controlar o processo de trabalho. A concepção curricular decorrente, a do chamado ensino médio integrado, como se verá adiante, ainda que transitória, considera que o estudante do ensino técnico curse toda a formação geral, a ela adicionada a formação-profissional propriamente dita (Schwartzman, 2016, p. 91).

Após a exposição das concepções que balizaram os estudos sobre o ensino técnico profissional, a SEEDF deixa clara a adoção dos autores adeptos da segunda linha de pensamento que têm a realidade brasileira como fonte de estudos em relação à modalidade de ensino, por auxiliar no entendimento das questões fundamentais referentes às políticas e à história da educação técnica e profissional do Brasil.

Dessa maneira, a Diretoria de Educação Profissional (DIEP), órgão responsável pela gestão da educação profissional, em conformidade com o segundo grupo de autores, compreende o trabalho como motivo pedagógico estabelecendo verdadeiramente a integração entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura, uma educação que garanta e englobe valores éticos e políticos, como também os conteúdos históricos e científicos que constituem a práxis humana. Deste modo, é necessário que profissionalização apresente-se mais à frente da formação para o dito mercado de trabalho e não simplesmente uma qualificação específica para o desempenho de uma função, profissão ou emprego, como podemos ver:

Seu objetivo principal deve ser o de proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas no mundo contemporâneo, preparando os jovens e adultos para o exercício autônomo, consciente, responsável, crítico e criativo da atividade profissional escolhida. (Minuta, 23 de novembro de 2018, p. 6).

A administração da DIEP, apesar de reconhecer o conceito humanístico na elaboração e implementação de políticas de Educação Profissional, admite que a realização e a construção de teorias pedagógicas, quer sejam elas transformadoras ou conservadoras, vêm sendo construídas em um processo marcado por diversos problemas, decorrentes de um complexo conjunto de motivos de ordem cultural, política e econômica constituindo-se um campo com particularidades diversas, que retratam o embate entre o processo de construção e manutenção da hegemonia, e, simultaneamente, a procura pela vontade de transformação e superação.

A partir da identificação desse conceito humanístico na educação, a SEEDF define que: “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é destinada à formação profissional de jovens e adultos, com o objetivo de prepará-los para a vida, incluindo a sequência dos estudos no nível técnico, tecnológico e superior e a inserção e/ou qualificação no mundo do trabalho.” (Minuta, 23 de novembro de 2018, p. 20).

Reafirmamos que o enfoque teórico e político na organização da Educação Profissional na esfera da gestão da educação pública no Distrito Federal é baseado no entendimento da formação global humana, quebrando com a dicotomia entre formação para a vida e formação para as imposições do mercado produtivo. Esse conceito tem como princípio o aprimoramento de uma metodologia de formação e de trabalho que atenda às atividades manuais e intelectuais simultaneamente e baseia-se nos modelos de politécnica que, possuindo a sua fundamentação no entendimento de Gramsci, entende que não seria possível separar a prática manual do ato de pensar, já que mesmo no trabalho mais simples ocorrerá sempre a presença do pensamento (Saviani, 2003).

Dessa maneira, a SEEDF compreende que apenas por meio da formação global o ser humano será capaz de contribuir para a sociedade com comportamento e desempenho responsáveis e conscientes em todos os aspectos da vida, abrangendo todas as relações afetivas e a convivência social, com entendimento acerca das constantes inovações e exigências do mundo do trabalho e sua melhor inserção nele. Entretanto, é fundamental estabelecer trajetórias educativas com uma organização político-pedagógica que, para além da articulação entre teoria e prática, possibilite não só o domínio das linguagens, como também dos conhecimentos básicos e sua aplicação. Dessa maneira é possível superar a dicotomia entre trabalhador e tarefa, como preconiza Kuenzer (2003), o que significa o estabelecimento, no processo de trabalho, da relação entre sujeito e objeto, transpondo essa relação para vir a ser o ponto de partida para formular os percursos formativos.

Consequentemente, a política da Secretaria de Educação do Distrito Federal está comprometida com a estruturação de Educação Profissional pertinente às demandas e aos interesses dos jovens e adultos dentro da realidade do Distrito Federal, e, para isso, a Secretaria entende que é preciso desenvolver um sistema público de qualidade e com a oportunidade de amplo acesso; além disso, promover a articulação entre as demandas locais com as trajetórias educativas articuladas também com a teoria e a prática.

Para se alcançar esse desenvolvimento, todos os cursos disponibilizados devem estar em conformidade com a realidade e estruturados de forma que contemplem no currículo os princípios científicos e as linguagens das diferentes tecnologias que representem o processo de trabalho e a sua dinâmica, sem perder seus referenciais históricos e sociais, possibilitando ao estudante apreender as dimensões científica, tecnológica e social do trabalho.

Ao nos debruçarmos, neste documento, procurando compreender as ações da SEEDF na educação profissional no DF, encontramos uma situação peculiar do ponto de vista histórico da organização. Esse fato se deve a dois momentos distintos em relação à educação profissional: o primeiro seria a criação de um setor específico para tratar dessa modalidade de ensino em 2000, e o segundo seria o fato de que já havia escolas que ofertavam a modalidade em Brasília anteriormente à sua criação.

O ponto de partida da criação de um setor específico da educação profissional em Brasília foi a partir Decreto nº 21.397/2000, e esse setor foi intitulado de Diretoria de Educação Média e Tecnológica. Ligada à chamada Educação Média, a diretoria tinha como finalidade formular, acompanhar e avaliar os programas de educação média e tecnológica executados pelos estabelecimentos de ensino público (Distrito Federal, 2000), redefinindo a estrutura da SEEDF.

O formato da organização foi mantido até 2007, na ocasião em que foi criado o Decreto nº 28.276/2007, transferindo a gestão da Educação Profissional para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), ficando submetida à Subsecretaria de Projetos Especiais, Educação Profissional e Superior (Distrito Federal, 2007). Foi bastante peculiar essa mudança porque o CEP-EMB continuou vinculado à SEEDF, apesar da gestão das escolas profissionalizantes terem ficado com a SECT.

No ano de 2010, por meio do Decreto nº 31.877/2010, a educação profissional retorna à gestão da Educação, mantendo a Diretoria de Educação Profissional subordinada à Subsecretaria Pedagógica de Inclusão Educacional (Distrito Federal, 2010).

Em 2013, a SEEDF cria a Coordenação de Educação Profissional – CEPROF. (Distrito Federal, 2013).

No ano de 2015, a Secretaria de Esportes e a Secretaria de Educação foram fundidas, vindo a ser denominada de Secretaria de Educação de Estado, Esporte e Lazer

do Distrito Federal (Distrito Federal, 2015). A união das duas secretarias nos causa estranheza, pelo fato de ter que gerenciar duas pastas de governo bastante diferentes do ponto de vista administrativo, já que a Secretaria de Educação é um órgão maior que a de Esporte e ambas poderiam sofrer problemas de gestão administrativa e financeira, já que estavam sob uma mesma gestão.

No mês de março de 2016, finalmente, há o desmembramento das Secretarias e a Educação Profissional encontra o seu formato de gestão atual, sendo hospedada na estrutura da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEEDF.

Atualmente, a Educação Profissional no Distrito Federal, dos pontos de vista ideológico, político e pedagógico e de organização se encontra incorporada na Educação Básica, conforme a LDB 9.394/96, ou seja, atualmente é regida por toda a legislação pertinente, sobretudo em razão dos princípios da obrigatoriedade da oferta e da gratuidade de acesso aos estudantes. Em razão disso, a Educação Profissional está incorporada no campo da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA) que incorpora todas as demandas relativas ao Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação Profissional, por meio da Diretoria de Ensino Médio (DIEM), da Diretoria de EJA (DIEJA) e da Diretoria Profissional (DIEP).

Os objetivos principais da Diretoria de Educação Profissional (DIEP) são: orientar, coordenar e supervisionar os processos relativos à educação, por meio das suas três gerências: Acompanhamento da Educação Profissional (GEP); Integração Curricular com o Ensino Médio e com a EJA (GIC); e Programas e Projetos Especiais de Educação Profissional (GPEP), mediante as ações implementadas nas unidades escolares que ofertam cursos de Nível Técnico e de FIC, como também cursos de especialização de Nível Médio. Atua também na implantação de parcerias públicas e privadas e com programas que são desenvolvidos em parceria com o governo federal como o Brasil Profissionalizado, pela Rede e-Tec Brasil e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Abaixo segue a figura que demonstra a estrutura da DIEP.

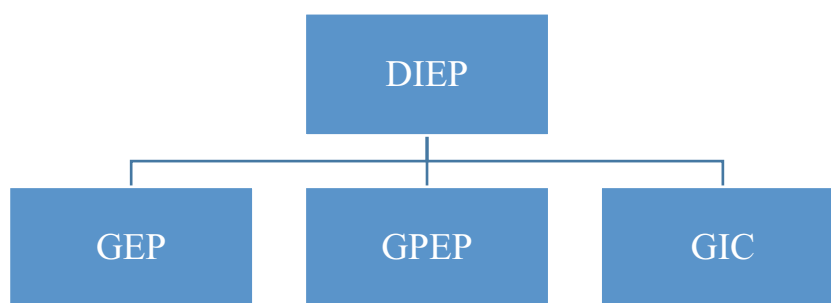


Figura 1. Estrutura da DIEP

Fonte: DIEP/2018

No momento atual, a SEEDF conta com quatro Centros de Educação Profissional (CEP) que ofertam exclusivamente Educação Profissional: CEP Escola Técnica de Brasília (ETB); CEP Escola Técnica de Ceilândia (ETC); CEP Escola Técnica de Planaltina (ETP) e CEP Escola de Música de Brasília (EMB). No ano de 2017, entrou em funcionamento o Centro de Educação Profissional Articulado do Guará (CEPAG), que além da oferta independente de cursos FIC e técnicos, possui uma proposta diferenciada de articulação de cursos para estudantes da Rede Pública de Ensino que estejam matriculados no Ensino Médio.

As outras unidades escolares que também ofertam Educação Profissional são: Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (CEMI – Gama); Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis (CED – Irmã Regina); Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional CEMI Cruzeiro (CEMIC); CED 02 do Cruzeiro e CED Stela dos Cherubins, descritos no Quadro abaixo.

Oferta de EP no DF, considerando UE, cursos técnicos de nível médio e formas de oferta.

Nº	UNIDADE ESCOLAR	CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS	FORMA DE OFERTA
01	CEP – EMB	36 (trinta e seis) cursos	Concomitante e Subsequente
02	CEP – ETC	Administração/Informática/Logística	Concomitante e Subsequente
03	CEP – ETB	ca/Eletrotécnica/Informática/Telecomunicações	Concomitante e Subsequente

Nº	UNIDADE ESCOLAR	CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS	FORMA DE OFERTA
04	CEP – ETP	Análises Clínicas/Enfermagem/Nutrição e Dietética/Saúde Bucal/Segurança no Trabalho	Concomitante e Subsequente
05	CEMI Gama	Informática	Integrado ao Ensino Médio
06	CED Irmã Regina	Controle Ambiental	Integrada à EJA
07	CEMIC	Informática para Internet	Integrada
08	CED 02 Cruzeiro	Serviços Públicos	Integrada à EJA
09	CEPAG	Enfermagem/Computação Gráfica	Integrada, Concomitante e Subsequente
10	CEJAEP	Secretariado Escolar	Subsequente – EaD
11	ED Stela dos Cherubins	Informática para Internet	Integrada

Figura 2. Oferta EP no DF

Fonte: DIEP/ 2018.

Quando observamos esse breve histórico, podemos identificar que a estrutura da educação profissional no Distrito Federal foi desenvolvida em um contexto envolvendo progressos e retrocessos do ponto vista de legislações e de políticas públicas. Nesta perspectiva, o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília é prova viva desse processo, apresentando pontos e especificidades relacionados aos reflexos da sua historicidade enquanto escola da educação profissional, assim como da sua cultura organizacional e suas especificidades (a qual detalharemos melhor no capítulo seguinte), e que levou inclusive a uma intervenção na gestão no CEP-EMB no ano de 2016 para fins de ajustes que se faziam urgentes e relevantes no ponto de vista da legalidade direcionada à educação profissional, como por exemplo a adequação dos planos de cursos conforme catálogo específico do MEC direcionado às escolas que ofereciam a modalidade da educação profissional, dentre outras exigências dos órgãos reguladores.

Nota-se, pois, que os documentos, leis, decretos e ações para o ensino da educação profissional no DF atualmente ainda promovem adequações em muitas escolas que já atuam nessa modalidade de ensino, visto que o ensino profissionalizante em algumas escolas no DF teve início de maneira informal, ou, melhor detalhando, incorporou a concepção da educação profissional após anos na informalidade da formação para o mundo do trabalho. Importante se faz lembrar em relação à escola de música de Brasília que a sua criação, conforme consta no seu PPP, data de 1964, passando a fazer parte da concepção de educação profissional em 1997.

O CEP-EMB (Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília) terá um capítulo específico na sequência do trabalho, no qual trataremos as especificidades da escola, inclusive das peculiaridades da sua criação. No entanto, vamos fazer aqui um pequeno relato sobre o surgimento da mesma.

A criação da Escola de Música de Brasília – EMB se deve a dois movimentos distintos de grupos musicais interessados em difundir a educação musical no Distrito Federal. O primeiro movimento teve início por volta de 1961 em Taguatinga, quando ingressou na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) Levino de Alcântara, que promovia atividades de canto coral junto com um pequeno núcleo de instrumentos de orquestra no Centro de Ensino Médio Ave Branca – CEMAB. (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 1).

O segundo movimento partiu da iniciativa de Reginaldo Carvalho, que fundou, em 1962, no Plano Piloto, o Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos (CEMVL). Este Centro funcionava inicialmente no CASEB, onde o ensino de música era também oferecido a estudantes da rede pública, com componentes curriculares como violão e harmonia, ministradas pelo professor João Tomé; piano, teoria e solfejo, Neuza França; contrabaixo, João Vieira e arranjo coral e prática de atividade vocal, no chamado Coral de Brasília, conduzidas pelo próprio Reginaldo Carvalho. Integraram este coral músicos – alguns deles hoje nacionalmente conhecidos: Ney Matogrosso, José Estevão Gonçalves, José Claver Filho, Patrick Soudant, Guilherme Vaz, Carlos Galvão, Laura Conde, Luiz Carlos Czeko e Vanda Oiticica. Posteriormente, em 1963, as antigas atividades do CEMVL passaram a funcionar no CEMEB, Centro de Ensino Médio Elefante Branco, também pertencente à FEDF, na quadra 908 Sul do Plano Piloto (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 1).

Em 1962, Levino de Alcântara iniciou também um trabalho com um grupo vocal na REB, Rádio Educadora de Brasília, dirigida por Esaú de Carvalho, denominado de Madrigal da Rádio Educadora de Brasília, que gravava a cada semana um novo concerto com vinte minutos de duração, sempre com repertório inédito. Quando em 1964, Reginaldo Carvalho deixou seu cargo no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, e dissolveram-se as atividades do Coral Brasília. Levino de Alcântara assumiu então a posição e acolheu os músicos cantores remanescentes do Coral de Brasília no Madrigal da Rádio Educadora de Brasília. Assim prosseguiram os trabalhos conjuntos até a época em que a REB foi desativada e transferida para o MEC. Entretanto, o grupo vocal decidiu continuar suas atividades artísticas, ainda que sem salários, visto ser integrado por pessoas que trabalhavam também em outras entidades (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 2).

Dessa maneira foi fundado o Madrigal de Brasília, que veio a desempenhar importante papel na campanha pela criação da EMB e cujas atividades musicais permanecem até hoje. A projeção desse coral na FEDF e em Brasília por intermédio de inúmeros concertos em escolas da rede e em instâncias do governo proporcionou em 1964 a oficialização da Escola de Música de Brasília, através da Resolução nº 33/71 – CD do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal, tendo então o maestro Levino de Alcântara como seu primeiro diretor em gestão, que perdurou até 1985. Sem endereço definitivo, a jovem Escola de Música funcionou em diferentes endereços até que, entre 1972 e 1973, conseguiu o terreno para a construção de sua sede definitiva cuja inauguração se deu a 11 de março de 1974, na SGA/Sul Quadra 602, Projeção “D”.

Como podemos observar, o surgimento da escola veio de dois movimentos musicais na cidade que de maneira informal acabou levando à criação da escola, e que, mesmo não sendo um projeto de governo, encontrou o apoio necessário na comunidade para a sua criação. Vale destacar que estávamos em pleno período da Ditadura Militar no Brasil, e quem poderia imaginar que nos anos mais difíceis do País uma escola de música seria fundada em Brasília. No próximo capítulo vamos conhecer mais sobre a escola e suas peculiaridades.

CAPÍTULO III - MODELOS ORGANIZACIONAIS

3.1 Especificidade da Escola de música como organização

O capítulo pretende trazer para o leitor as especificidades e características inerentes à Escola de Música, que é peculiar e *sui generis*, diferenciando-a de outras escolas e também abordando suas diferenças como organização.

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), no qual leciono há dezenove anos, é uma unidade de ensino que faz parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atualmente, a Secretaria de Educação possui seiscentos e oitenta escolas distribuídas em 14 regionais de ensino, sendo que 61 são urbanas e 79 rurais. Somando-se a esses dados, o sistema possui mais 54 centros de educação da primeira infância e 60 escolas conveniadas, perfazendo um total de 792 escolas. Dentro desse grande número de escolas, já estão inseridas as que oferecem o ensino no modelo de educação profissional, e a escola de música se destaca pelo fato de ser a única unidade da Secretaria de Educação e da educação profissional que promove o ensino de música de forma gratuita. A escola vem proporcionando o ensino de música através de instrumentos musicais desde a década de 70.

Na atualidade, a SEEDF conta com cinco Centros de Educação Profissional (CEP) que ofertam exclusivamente Educação Profissional: CEP Escola Técnica de Brasília (ETB); CEP Escola Técnica de Ceilândia (ETC); CEP Escola Técnica de Planaltina (ETP); CEP Escola de Música de Brasília (EMB); e, finalmente, o Centro de Educação Profissional Articulado do Guará (CEPAG), sendo, este último, o mais recente, entrando em funcionamento em 2017.

Além das escolas citadas acima, existem outras unidades escolares que também ofertam a Educação Profissional, que são: Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (CEMI – Gama); Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis (CED – Irmã Regina); Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional CEMI Cruzeiro (CEMIC); CED 02 do Cruzeiro e CED Stela dos Cherubins. No quadro abaixo veremos as unidades de educação profissional com a forma de oferta e seus respectivos cursos.

Nº	UNIDADE ESCOLAR	CURSO TÉCNICOS OFERTADOS	FORMA DE OFERTA
01	CEP – EMB	36 (trinta e seis) cursos	Concomitante e Subsequente
02	CEP – ETC	Administração/Informática/Logística	Concomitante e Subsequente
03	CEP – ETB	Eletrônica/Eletrotécnica/Informática/Telecomunicações	Concomitante e Subsequente
04	CEP – ETP	Análises Clínicas/Enfermagem/Nutrição e Dietética/Saúde Bucal/Segurança no Trabalho	Concomitante e Subsequente
05	CEMI Gama	Informática	Integrado ao Ensino Médio
06	CED Irmã Regina	Controle Ambiental	Integrada à EJA
07	CEMIC	Informática para Internet	Integrada
08	CED 02 Cruzeiro	Serviços Públicos	Integrada à EJA
09	CEPAG	Enfermagem/Computação Gráfica	Articulada, Concomitante e Subsequente
10	CEJAEP	Secretariado Escolar	Subsequente - EaD
11	CED Stela dos Cherubins	Informática para Internet	Integrada

Figura 3. EP e cursos ofertados

Fonte: DIEP, 2018.

Podemos observar que a Escola de Música se destaca em relação às outras unidades que ofertam a educação profissional, não só por causa do ensino da música, mas também pela quantidade de cursos oferecidos. Essa observação será importante para identificarmos outras características da escola como: quantidade de professores, turnos, público, faixa etária e como ela se organiza para atender toda essa demanda.

Pela circunstância de ser única, a EMB desperta o interesse de estudantes de todas as regiões do Distrito Federal (e do entorno) à procura da Educação Profissional Técnica na área de música através da aprendizagem de um instrumento musical, alguns almejando a profissionalização para futura inserção no mercado de trabalho da música, e outros procurando dar sequência a essa profissionalização, como conexão vertical em estudos posteriores de nível superior ou, ainda, o aperfeiçoamento da formação musical preexistente.

Semestralmente o CEP – Escola de Música de Brasília atende em torno de 3800 estudantes oferecendo o ensino de música de qualidade reconhecida em toda a América Latina e promovendo concertos, recitais, shows e apresentações artísticas gratuitas de altíssima qualidade à comunidade de todo o GDF e entorno. Também proporciona *master classes*, workshops, simpósios, debates etc. (PPP Escola de Música, 2018, p. 18).

Para ser capaz de atender à demanda, o atendimento a esse público é cumprido no decorrer do ano letivo, semanalmente, em três turnos: matutino, das 08 às 12h; vespertino, das 14 às 18h; e noturno, das 19 às 23h, assim como excepcionalmente o horário de 18h15 para início de algumas atividades para otimizar os espaços de segunda a sexta-feira, por meio de cursos seriados gratuitos de Formação Inicial e Continuada e cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Os cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC são outra forma de cursos oferecidos pela escola destinados à qualificação, requalificação e reprofissionalização, direcionados à formação musical de estudantes sem conhecimento musical preexistente, como também para aqueles que já possuem uma iniciação musical. Atualmente, a escola oferece 41 cursos sequenciais nas áreas vocal e de tecnologia em música, sendo que esses cursos têm como possibilidade o ingresso na educação profissional técnica de nível médio. Existe necessidade de que os candidatos possuam uma preparação prévia em relação à execução instrumental/vocal e ao domínio teórico-musical, de acordo com as exigências da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Como já observamos, uma peculiaridade da escola é o ensino de música por meio da aprendizagem de um instrumento. Neste momento, iremos destacar outra característica da escola, que é a oferta do ensino de música na área de Instrumento Musical com duas vertentes, erudito e popular.

Desde sua fundação, a Escola de Música de Brasília tinha como objetivo a criação de orquestras e a difusão da música erudita que eram pouco acessíveis ao público em geral, e assim perdurou do seu início até o ano de 1985. Neste ano, assume a direção da escola o professor Carlos Galvão, que promove uma série de mudanças como: a implantação do Núcleo de Música Popular, com os cursos de viola caipira, violão popular, teclados, bateria, baixo elétrico, saxofone e arranjos, e a criação dos Núcleos de Percussão, de Informática Aplicada, de Música de Câmara, de Música Contemporânea, de Regência e de Musicografia Braille, dentre outras (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 6-7).

Ressaltamos que, nesse período, as trajetórias curriculares como banda, orquestra, coral e matérias teóricas eram obrigatórias tanto para os alunos do erudito como para os alunos da música popular. Atualmente, após uma reforma na estrutura pedagógica, os alunos dos cursos de música popular e erudito passaram a possuir trajetórias curriculares específicas. Dessa maneira, houve um acréscimo na quantidade e oferta de instrumentos musicais oferecidos pela escola, por consequência, para atender a essa demanda, e houve necessidade de realização de concursos para contratação de mais professores. Os números de professores lecionando na escola podem variar; entretanto, em média a unidade de ensino possui trezentos e vinte professores, o que deixa claro o seu caráter específico, como também a sua complexidade estrutural e física.

Os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos no CEP-EMB são presenciais, nas modalidades concomitantes e subsequentes ao ensino regular, como destacado no quadro anterior. No entanto, gostaríamos de ilustrar agora para o leitor a diversidade de cursos oferecidos na escola, tanto eruditos, quanto populares, com as suas respectivas famílias, abaixo

<p>Cordas Friccionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Instrumento Musical/Contrabaixo ➤ Técnico em Instrumento Musical/Viola ➤ Técnico em Instrumento Musical/Violino ➤ Técnico em Instrumento Musical/Violoncelo <p>Cordas Dedilhadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Instrumento Musical/Harpa ➤ Técnico em Instrumento Musical/Violão Erudito ➤ Técnico em Instrumento Musical/Piano <p>Sopros</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Instrumento Musical/Clarinetas ➤ Técnico em Instrumento Musical/Fagote ➤ Técnico em Instrumento Musical/Flauta Transversal ➤ Técnico em Instrumento Musical/Oboé ➤ Técnico em Instrumento Musical/Saxofone ➤ Técnico em Instrumento Musical/Trompete ➤ Técnico em Instrumento Musical/Trompa ➤ Técnico em Instrumento Musical/Trombone ➤ Técnico em Instrumento Musical/Tuba 	<p>Percussão</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Instrumento Musical/Percussão erudita <p>Música Antiga</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Instrumento Musical/Alaúde ➤ Técnico em Instrumento Musical/Cravo ➤ Técnico em Instrumento Musical/Flauta Doce ➤ Técnico em Instrumento Musical/Viola da Gamba ➤ Técnico em Flauta Traverso Barroca <p>Música Popular</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Instrumento Musical/Bandolim ➤ Técnico em Instrumento Musical/Bateria ➤ Técnico em Instrumento Musical/Contrabaixo Elétrico ➤ Técnico em Instrumento Musical/Guitarra ➤ Técnico em Instrumento Musical/Piano Popular ➤ Técnico em Instrumento Musical/Viola Caipira ➤ Técnico em Instrumento Musical/Violão Popular ➤ Técnico em Instrumento Musical/Violão Sete Cordas
---	--

Quadro 2. Cursos da área Instrumental do CEP-EMB

Fonte: Planos de Cursos do CEP-EMB Parecer 195/2001

<p>Cursos da Área Vocal</p> <p>Música Erudita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Canto (Erudito) <p>Música Popular:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Canto popular 	<p>Cursos da Área Áudio/Gravação</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Processos Fonográficos <p>Cursos da Área de Musicografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnico em Documentação/ Musicografia digital ➤ Técnico em Documentação/ Musicografia Braille
---	---

Quadro 3. Área vocal e Tecnologia em Música

Fonte: PPP, p-32 33

No momento presente, o CEP-EMB, procurando atender à demanda da comunidade e em consonância com a política atual vigente para a Educação Profissional, conseguiu ampliar a oferta de novos cursos Técnicos de Nível Médio, de acordo com os pareceres 188/2018 e 198/2018. Depois da aprovação, os mais novos cursos previstos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, do mesmo Eixo Tecnológico Produção Cultural e *design* são:

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acordeom ➤ Bombardino ➤ Contrabaixo Acústico Popular ➤ Percussão Popular 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arranjo Instrumental/Vocal ➤ Cavaquinho ➤ Gaita Cromática ➤ Regência
---	---

Quadro 4. Oferta de novos cursos Parecer nº 195/2001-CEDF.

Fonte: PPP, p- 33

Outra peculiaridade do CEP - Escola de Música de Brasília são as ofertas de projetos, ações, propostas e atendimentos previstos com a finalidade de complementar e acrescentar aos propósitos pedagógicos e artísticos oferecidos à comunidade do Distrito Federal do Brasil e também do exterior esses projetos que acontecem paralelamente aos cursos regulares.

A escola possui dois Projetos Pedagógicos Permanentes analisados e aprovados pela DIEP/SUBEB e CREPP segundo a portaria 444/2016 e um projeto especial que veremos em seguida:

1) Madrigal de Brasília, de processo nº 00080-00046637/2017-19; 2) Musicalização Infantojuvenil, de processo nº 00080-00046637/2017-19; 3) CIVEBRA

2.1.1 Madrigal de Brasília

O Madrigal de Brasília do CEP/EMB foi criado em 1963 por iniciativa do Maestro Levino Ferreira de Alcântara; o grupo era formado por cantores recém-chegados à nova capital. A fundação do Madrigal de Brasília exerceu um papel muito importante na campanha pela criação da EMB. O desempenho e a projeção deste coral, no ano de 1964, na extinta FEDF e em Brasília, foram devidos à realização de inúmeros concertos em escolas da rede e em instâncias do governo, que acabaram viabilizando a oficialização da Escola de Música de Brasília, através da Resolução nº 33/71 – CD Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal, tendo então Levino de Alcântara como seu primeiro diretor em gestão, que perdurou até 1985. (PPP do CEP-EMB, 2018, p. 8).

Ressaltamos também que o "MADRIGAL DE BRASÍLIA" está previsto no Projeto Político-Pedagógico da Escola de Música de Brasília como Projeto Pedagógico da unidade de ensino.

As atividades do Madrigal de Brasília visam dar continuidade ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho. As atividades e práticas musicais desenvolvidas no Madrigal de Brasília durante os ensaios, gravações, concertos, apresentações públicas para a comunidade interna e externa ao CEP/EMB e diversas outras constituem-se oportunidades reais para o estudante-cantor desenvolver competências indispensáveis ao seu exercício profissional.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico para a Área de Artes, as escolas da área de Artes devem reconhecer a relação do mundo do trabalho com a arte e oferecer aos futuros profissionais uma formação que contribua para a construção de uma excelente bagagem cultural.

2.1.2 Musicalização Infantojuvenil

A Musicalização Infantojuvenil é oferecida à comunidade pelo CEP/EMB como princípio fundamental para a formação de futuros músicos profissionais desde a década de 70 e sempre alcançando êxito.

Ao oferecer musicalização a crianças e adolescentes, com vistas a formar instrumentistas de diferentes faixas etárias e segmentos sociais, contribui-se para uma possível formação profissional na área de Música, possibilitando a apropriação pela comunidade do conhecimento em Música, abrindo caminho para a inserção na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, em consequência, no mundo do trabalho.

Como está escrito no Projeto Político-Pedagógico da escola, o Núcleo de Musicalização Infantojuvenil deve cumprir as etapas do itinerário formativo dos cursos Técnicos de Instrumento Musical do CEP/EMB: Iniciação ao Instrumento voltado para crianças com idade de 08 até 14 anos, através da oferta de componentes curriculares prático-teóricas da matriz curricular dos respectivos cursos, objetivando a formação de estudantes instrumentistas direcionados aos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) – básico instrumental (15 anos em diante) e curso técnico em instrumento musical. (PPP do CEP-EMB, 2018, p. 82).

Consequentemente, o resultado desse projeto é fornecer material humano para o ingresso no curso técnico oferecido pelo CEP/EMB, a partir do atendimento dessa clientela específica. Portanto, a presença de estudantes a partir de 08 anos de idade no referido curso é imprescindível para que a escola receba, no curso técnico, estudantes devidamente preparados para alcançar um de seus principais objetivos: a formação de profissionais altamente qualificados para atuação no mercado de trabalho.

2.1.3 CIVEBRA

O Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília - CIVEBRA é um outro importante projeto da escola que foi concebido e vem sendo realizado desde a década de 70, sendo o maestro Levino de Alcantara o seu idealizar. O CIVEBRA tem como finalidade proporcionar a integração, o compartilhamento e a atualização de conhecimentos musicais entre professores, estudantes e profissionais da música, de Brasília, do Brasil e de outros países. O curso vem promovendo a troca de informações e conhecimento através das aulas, *master classes*, *workshops*, oficinas, concertos, recitais

e shows realizados por profissionais músicos/professores de Brasília, do Brasil e do exterior e acessível aos estudantes de todo o Brasil e de outros países, por inscrição prévia cujas regras são publicadas em edital próprio.

O CIVEBRA proporciona ainda à comunidade de Brasília e entorno apresentações musicais públicas e gratuitas de altíssimo nível, realizadas por seus professores e estudantes.

Em 1976, o primeiro Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília (CIVEBRA) foi organizado, foram convidados 10 professores para lecionar cursos de música para cerca de 30 estudantes com a finalidade de melhorar a qualificação dos professores de Brasília. O CIVEBRA vem acontecendo anualmente, sempre no mês de janeiro, como uma realização deste CEP-EMB, com o apoio do Governo do Distrito Federal, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal e a cooperação de instituições nacionais e estrangeiras.

Nos cursos que foram realizados até o ano de 1984, assim como nos próprios cursos regulares da Escola de Música, apenas a música erudita era contemplada no CIVEBRA. A partir de 1985, com a criação do Núcleo de Música Popular na escola, por iniciativa do seu então diretor, o maestro Carlos Galvão, o CIVEBRA e a própria unidade de ensino passaram a abranger as várias tradições musicais, como a Música Popular Brasileira, o Jazz, o Choro, além da Música Erudita Antiga e Contemporânea em suas diversas tendências, todas praticadas nas mais diferentes formações instrumentais e vocais.

Dessa maneira, o Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília vem evoluindo e se estabelecendo como ambiente indicado para o aperfeiçoamento e a formação continuada de professores, musicólogos, compositores, arranjadores, regentes, intérpretes e estudantes dos níveis intermediário, avançado e profissional. Outro objetivo que desponta no CIVEBRA é a pesquisa, discussão e realização do fenômeno sonoro sem limitações e preconceito de gênero e/ou estilo, sem restrições estético-formais, focada na mais ampla compreensão do pensar e do fazer musical em nossos dias.

Ressaltamos a importância do Civebra, porque passadas mais de quatro décadas, a proposta do curso se encontra consolidada, tornando-se referência no País e além fronteiras, atraindo estudantes de diferentes estados do Brasil e também do exterior, como

também passou a ocupar um espaço antes vazio no campo artístico-cultural da cidade no período de férias.

Concluindo, o CEP-EMB é uma unidade da rede de ensino do Distrito Federal com muitas peculiaridades que o tornam único. O ensino de música através do instrumento, o ensino e a coabitação das músicas erudita e popular, o grande número de cursos, o número de professores e alunos, os seus projetos (Madrigal, Musicalização Infantojuvenil) e o CIVEBRA são os exemplos irrefutáveis de sua especificidade e de sua importância no cenário educacional e artístico-cultural de Brasília. A escola vem revelando profissionais e artistas em todas as áreas, sejam elas na área educacional ou musical no cenário brasileiro e internacional.

3.2 Modelo Burocrático Racional

Quando nos propomos a analisar uma escola como organização, devemos ter em mente que não será uma tarefa das mais fáceis. Segundo Estêvão (2018, p. 11), “Na verdade, a sua estrutura e funcionamento, o seu processo, as suas dinâmicas, as práticas que ocorrem no seu interior, obedecem a várias lógicas e regionalidades que nem sempre são fáceis de analisar”. Em alguns momentos de instabilidade da vida de uma organização, como conflitos internos, rompimentos, mudanças repentinas, os episódios organizacionais se tornam mais relevantes, discrepantes e antagônicos, dificultando o seu diagnóstico e compreensão se empregarmos um único modelo de análise.

Devemos ter uma atenção especial aos pontos de convergência de diferentes abordagens teóricas e a sua associação, com o intuito de construir um modelo mais abrangente que leve em consideração a colaboração dos diversos modelos, para que possamos atingir um entendimento mais complexo da ordem organizacional interna das organizações educacionais.

Na prática, cada modelo tem capacidade de esclarecer somente algumas particularidades das organizações, pelo fato de retratar uma visão particular de pensamento e representação, portanto, como Estêvão coloca (2018, p. 11), “a sua reconsideração por uma visão de tipo mais *caleidoscópico* possibilitará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo”.

Essa perspectiva leva em consideração os diversos tipos de organizações que podem se apresentar muito estáveis, conservadoras, muito institucionalizadas, e

contempla também aquelas que são flexíveis, com aspectos variáveis, com sistemas sociais dinâmicos cujo processo é baseado na argumentação entre convergência-divergência, estabilidade-instabilidade, evolução-revolução. No caso de uma escola de música, esses processos dialéticos podem ser popular-erudito, público-privado, gestão de um músico-ou não músico e certo-errado. Estes processos são particulares e da natureza das organizações educativas, porque esse confronto entre os atores são frequentes e movidos por interesses diversos, tomadas de decisões incertas, dinâmicas irregulares, ações sem critério e resultados imprevisíveis.

Esse cenário tem a vantagem de podermos conseguir lidar com as minúcias das práticas internas da escola e também de facilitar a consideração educativa como comunidade no mesmo entendimento que Friedberg (1972, p. 71 como citato em Estêvão, 2018, p. 13) lhe atribui quando, com a finalidade de organizar a atividade humana no interior das organizações, aponta para uma infinita gama de variantes possíveis, que correspondem à diversidade de funções sociais e aos constrangimentos aos quais a organização se submete.

Como foi citado anteriormente por Shein (2009, p. 20), as organizações possuem suas características próprias como se fossem um DNA, e sendo assim a organização não pode ser compreendida somente como um simples retrato de forças exteriores. Dessa maneira, Estêvão (2018, p. 14) coloca que a organização não é somente um espaço onde os processos sociais transpassam, mas é, sobretudo, uma realidade que se interpõe como uma “entidade social” com sua estrutura e tipos originais de gestão e de regulação social, onde se constroem e favorecem novas práticas recíprocas entre os atores, criadoras de novas estruturas e de novas maneiras de regulação.

Com o intuito de entender os aspectos da cultura de uma escola de música, faremos uso de dois modelos organizacionais de escola, por acreditarmos serem os mais adequados para análise. Os modelos são: o modelo burocrático racional e o modelo simbólico cultural.

O modelo burocrático racional, segundo Estêvão (2018), possui aspectos que proporcionam o entendimento de algumas questões relacionadas com a estruturação e o desempenho das organizações em geral e das educacionais em particular e por ser considerado um dos mais duradouros. O modelo simbólico cultural é considerado por nós o mais coerente, por se tratar de uma escola de música, e porque algumas de suas hipóteses partem do princípio da interpretação, pretendendo alcançar a origem dos processos

socioinstitucionais. Dessa maneira, para os que advogam em sua causa, importa mais o significado que os atores lhe atribuem do que os fatos em si.

O modelo burocrático racional é fundamentado nos pressupostos do sociólogo alemão Max Weber. As reflexões da sociologia da burocracia de Weber se referem ao controle e à obediência, e é nessa reflexão que surgem as formas de dominação legítimas. Essas formas são entendidas como uma perspectiva de se encontrar obediência no meio de um grupo para mandatos ou fins específicos, e esse tipo de dominação não se satisfaz apenas com a obediência que não passa de uma submissão exterior pela razão, por ocasião ou respeito. Neste panorama, as formas de dominação procuram motivar nos integrantes a crença na sua legitimidade, isto é, através da conversão da disciplina em aceitação da verdade representada. Para Weber, existem três formas, ou tipos de dominação legítima: a dominação tradicional, a carismática e a legal, nas quais iremos nos ater mais profundamente.

A dominação tradicional, para Weber, é aquela na qual os sujeitos acatam as ordens de um superior como correta, porque essa sempre foi a forma pela qual as coisas foram feitas. Fazem parte da representação do tipo mais genuíno dessa dominação: o chefe do clã, o pai de família e o déspota real. O domínio tradicional não é um domínio racional, podendo ser transmitido por herança, sendo excessivamente conservador. Qualquer mudança social traz consigo modificações relativamente violentas nas tradições, ocorrendo também em alguns exemplos de empresas familiares fechadas. A validação do poder na dominação tradicional emana da crença em um passado externo, na justiça e no modo tradicional de atuação. O patriarca tradicional é o senhor que domina em virtude de seu *status* de herdeiro ou sucessor, tendo as suas diretrizes caráter pessoal e autoritário. Os limites são demarcados pelos costumes e de rotina, e os sujeitos obedecem por respeito ao seu *status* tradicional.

A dominação carismática, conforme Weber, ocorre quando os sujeitos obedecem às ordens do superior como verdadeiras, devido à influência da personalidade e da liderança do superior com o qual se identificam. Carisma é uma expressão usada antigamente com cunho religioso, que simboliza o dom gratuito de Deus, e Weber, entre outros, também atribuem esse termo à qualidade extraordinária e indistinta de uma pessoa. Chiavenatto (2003) diz que esse carisma pode também ser aplicado a líderes políticos como Hitler e Kenedy, entre outros. O poder carismático é uma autoridade sem

uma base racional, é inconstante e pode assumir características revolucionárias, não podendo ser delegadas nem recebidas por herança, como no tradicional.

A legitimação da autoridade carismática é proveniente das particularidades carismáticas do líder e da idolatria e do encantamento exercidos sobre os seguidores.

O aparelho administrativo na dominação carismática implica um grande número de pessoas, discípulos e subordinados leais e dedicados, para exercerem o papel de intermediários entre o líder e o grupo.

Dominação Tradicional	Dominação Carismática	Dominação Legal
<ul style="list-style-type: none"> •Patriarcal e patrimonialista. •Clã, tribo e família. •Tradição, hábitos, usos e costumes. 	<ul style="list-style-type: none"> •Personalista, mística e arbitrária. •Gupos revolucionários, partidos políticos. •Características pessoais e características do líder. 	<ul style="list-style-type: none"> •Racionalidade dos meios e objetivos. •Legal, racional, impessoal, formal. •Burocracia.

Quadro 5. Modelos de dominação

Fonte: o pesquisador.

A dominação legal tem a sua natureza na racionalidade, de acordo com Weber, pois sua fundamentação está na crença legitimada nos regimentos ou estatutos instituídos de maneira racional e ratificada pelos líderes ou chefes nos termos da lei. A dominação legal passa a existir na medida que um conjunto de regras é utilizado juridicamente ou administrativamente, segundo concepções comprovadas e legitimadas por todos os integrantes de um grupo. A seguir trazemos os três tipos puros de dominação segundo Weber:

1. de caráter *racional*: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer essa dominação (Dominação Legal), ou
2. de caráter *tradicional*: baseada na crença cotidiana na santidade nas tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtudes dessas tradições representam a autoridade (Dominação tradicional), ou por fim
3. de caráter *carismático*: baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por estas reveladas ou criada (Dominação carismática). (Weber, 2012, p. 141)

As particularidades do domínio legal são: o direito, qualquer que seja ele, instituído por pacto, tratado ou por concessão, e é validado em razão de um procedimento racional ora pelo valor, ora pelo seu fim, ou ainda por ambos. Esse conjunto de regras consiste em um universo subjetivo de princípios técnicos e normativos; a justiça, segundo Weber, consiste no emprego de regras comuns e nos casos específicos; ao passo que a administração tem como meta proteger os interesses nos termos da lei do direito, em razão dos órgãos estabelecidos para esse fim. Dessa maneira, existe a figura do senhor legal, chefe ou gerente, ou mesmo jurisdições superiores, e quando ele exerce o seu direito de comandar e ordenar, deve fazê-lo de maneira impessoal, assim como todas as suas ações devem respeitar esse princípio. Os integrantes ou membros devem obedecer apenas em razão do direito, ou seja, eles não se veem na obrigação de acatar ou cumprir nada que esteja fora dos estatutos ou leis, eles são apenas cidadãos. Nesse contexto, o domínio legal constitui-se em uma execução e realização constante dos serviços públicos estabelecidos por leis e com diferentes competências.

A dominação legal, do ponto de vista da administração, é a burocracia que é baseada nas leis e nas normas legais. A relação entre os superiores, os governantes e os colegas burocratas é estabelecida por regras impessoais e escritas, de modo a delimitar de forma racional a hierarquia da administração. Os direitos e deveres são relativos a cada posição, como também os métodos de seleção e escolha de pessoal.

Chiavenatto (2003, p. 258) define a burocracia da seguinte maneira: “A burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos”. Para Weber, a burocracia é a organização eficiente por excelência. A eficiência é alcançada porque a burocracia explicita nos mínimos detalhes como as coisas, ou o trabalho, devem ser executados na organização.

A burocracia é uma organização associada pelas normas e regulamentos estabelecidos anteriormente, e essas normas definem como a organização deverá funcionar. Os estatutos são confeccionados porque eles devem abranger todas as áreas da organização através de um esquema definido e são capazes de prever e orientar tudo que acontece na instituição. As normas e regulamentos se tornam legais pelo fato de conferir às pessoas com autoridade poderes sobre os subalternos, assim como maneiras de repressão capazes de impor a disciplina.

O caráter formal da burocracia se deve ao fato de que tudo que acontece na organização, como decisões, regras e ações administrativas deve ser realizado por comunicações escritas. Quando todas as ações e trâmites são realizados por meio dessa documentação, isso proporciona uma comprovação à interpretação irrefutável das comunicações, neste caso, é o princípio da documentação segundo Weber:

Aplicasse o princípio da documentação dos processos administrativos, mesmo nos casos em que a discussão é oral, na prática, a regra ou até consta no regulamento: pelo menos as considerações preliminares e requisitos, bem como as decisões, disposições e ordenações finais, de todas as espécies, estão fixadas por escrito. A documentação e o exercício contínuo de atividades pelos funcionários constituem, em conjunto, o escritório, como ponto essencial de toda moderna ação da associação. (Weber, 2012, p. 143)

Para Weber, a racionalidade é importante na divisão do trabalho, porque a divisão deve ser adequada aos objetivos a serem atingidos pela organização, portanto, o funcionário tem que estar adequado ao trabalho que desempenha. Existe uma divisão metódica de trabalho e de poder, determinando as atribuições de cada um. Dessa maneira, todo funcionário possui seu cargo específico, função específica e sua área de competência e responsabilidade; assim, ele não interfere na área de competência dos outros e nem prejudica a estrutura do sistema.

Na burocracia, a divisão das atividades deve ser realizada de maneira impessoal, nos termos das funções e cargos e não por causa das pessoas implicadas. Weber acreditava que a administração não deveria levar em consideração as pessoas como pessoas, e sim como pretendentes ou ocupantes de cargos e funções. Todas as relações de poder envolvidas entre o subordinado e o chefe, e vice-versa, devem ser somente levadas em consideração pelo cargo ou função que ocupam e não pelas pessoas dentro da organização. De acordo com essa visão, as pessoas entram e saem da organização, mas os cargos se mantêm ao longo do tempo, e desse modo a burocracia garante a sua sobrevivência.

Weber estabelece a questão da hierarquia da autoridade para a ocupação dos cargos, porque para cada cargo de nível inferior é necessário um controle e supervisão de um nível superior, e é por esse motivo que surge a necessidade da hierarquia da autoridade para estabelecer as chefias nos diversos escalões de autoridade. Sendo assim, todos os cargos devem ser colocados com uma estrutura que acabe com privilégios e obrigações estabelecidos por regras claras. O que se pretende com essa disposição de autoridade é

diminuir ao mínimo o atrito possível, através de um contrato público em relação às formas definidas das regras da organização. Conseqüentemente, o subalterno fica protegido de qualquer ação autocrática do seu superior, visto que todas as ações acontecem com o conhecimento de ambas as partes sobre as regras. Weber apresenta assim o princípio da hierarquia oficial:

3. O princípio *da hierarquia oficial*, isto é, de organização das instancias fixas de controle e supervisão para cada autoridade institucional, com direito a apelação das subordinadas às superiores. Regula-se de forma diversa a questão de se e quando a própria instância de reclamação repõe a disposição a ser alterada por outra “correta” ou dá as respectivas instruções à instância subordinada à qual se refere à reclamação. (Weber, 2012, p. 143)

Na burocracia, o funcionário não pode e não faz o que deseja, mas o que é imposto pela burocracia. Para isso, as regras e normas técnicas controlam a conduta daquele que ocupa o cargo, e suas atividades devem ser executadas conforme as rotinas e procedimentos. O conjunto de normas e regras asseguram a disciplina e o desempenho no trabalho, como também ajustam o funcionário às exigências do cargo e às exigências da organização.

Na administração burocrática, a seleção das pessoas se baseia no mérito e na competência técnica e não nas suas próprias preferências. Todos os procedimentos de admissão, seleção e promoção de funcionários são fundamentados em parâmetros de avaliação e são válidos para todos da organização e não em parâmetros arbitrários. Os critérios devem ser globais e racionais levando em consideração a competência, o mérito e a capacidade do empregado em relação ao cargo.

Weber nos apresenta outra característica da burocracia que é a divisão entre a propriedade e a administração, ou seja, a especialização na administração. Os integrantes da parte administrativa devem estar separados da propriedade e dos meios de produção. Sendo assim, os administradores da burocracia não são proprietários, acionistas ou donos. O aparecimento do profissional especializado em gerir uma organização surge com a burocracia, pois assim há um distanciamento do capitalista da gestão dos negócios, podendo diversificar as aplicações no mundo financeiro de capital. Todos os recursos financeiros são essenciais para o desempenho das tarefas das organizações e não de propriedade dos burocratas. Existe uma clara separação entre os lucros e bens privados e públicos e essa peculiaridade própria da burocracia é que a diferencia dos tipos patrimonial e feudal da administração.

A burocracia é caracterizada pela profissionalização dos membros na organização, qualquer empregado da burocracia é um profissional especializado por dominar a sua função, seja tanto no alto quanto no baixo escalão de hierarquia. Esse funcionário tem direito a uma remuneração pelo fato de ser integrante da organização e o seu salário é compatível com a posição que ocupa. O trabalhador é titular do cargo e ele não ocupa o cargo por vaidade ou honraria, mas porque é a sua fonte principal de renda. O funcionário sempre depende de seu superior na hierarquia para obter promoção, aumento salarial ou nomeação pela sua competência e capacidade. O superior na hierarquia tem plenos poderes (autoridade) sobre os subordinados, já que as decisões cabem a ele.

Os funcionários da organização não ficam em um cargo por um tempo definido ou predeterminado, porque o cargo não é vitalício e não existe uma regra ou estatuto que estabeleça anteriormente o tempo de permanência do profissional no cargo ou na organização. Entretanto, caso um funcionário demonstre capacidade, excelência e competência, existe a possibilidade de uma promoção para cargos superiores. O empregado é responsável pela sua carreira dentro da organização ao longo da sua vida e recompensado por um esquema de promoção.

O modelo burocrático de Weber presume que o comportamento dos integrantes de uma organização seja completamente previsível, porque na medida que os funcionários se comportam de acordo com as normas e estatutos da organização, eles podem alcançar a máxima eficiência possível. O que se espera da burocracia é o comportamento presumível dos seus membros, porque tudo na burocracia é estabelecido em razão de se prever antecipadamente todos os eventos e criar uma rotina na sua execução, para que a máxima eficiência do sistema seja atingida.

Como podemos observar nas características descritas acima, Weber acreditava que o modelo burocrático racional se destacava em relação a outras formas ou modelos de organização pelo fato de trazer as características da dominação legal através da racionalidade dos seus processos, no qual a adequação dos meios e objetivos é almejada, com o máximo de eficiência para atingir os seus objetivos.

Estêvão (2018) confere ao modelo burocrático racional uma imagem excessivamente preestabelecida, integrada e fechada das organizações, na qual a previsão sobre o comportamento dos membros é grande, favorecendo a criação e presença de regras escritas para definir o comportamento aceitável e o planejamento prévio. Conforme o autor, o modelo burocrático racional vem obtendo uma atenção especial por parte dos

teóricos dos fenômenos organizacionais no campo da educação. As organizações educativas possuem algumas características que são enfatizadas em especial, que são:

- um grupo único de objetivos claramente orientado para o seu funcionamento;
- objetivos ou metas traduzidos pelos níveis de hierarquia superior da burocracia com critérios racionais de execução para professores e outros atores;
- processos de decisão que se desenrolam segundo um modelo racional de solução de problemas;
- controle formal, baseado em regras, determinando, a princípio, um comportamento exigido;
- a diferenciação entre “política” e “administração”.

O modelo burocrático racional, segundo Estêvão (2018), também tem sido alvo de estudos que têm como tema a comparação entre as organizações públicas e privadas, sendo que as instituições privadas seguiriam uma organização em um funcionamento mais exposto com o tipo ideal da burocracia, em outras palavras, com o “disfuncionamento” da própria burocracia, contribuindo para esse fim as próprias orientações dos políticos que, por terem a crença na universalidade e previsibilidade do modelo racional, desconsideram a particularidade da racionalidade que predomina nas escolas, tendo como meta torná-las “hiper-rationais” (Wise, 1979 como citado em Estêvão, 2018, p. 19).

Segundo Weber, a burocracia é uma organização na qual os resultados esperados eram resumidos na previsão do seu funcionamento em razão de se obter uma maior eficiência da organização. Entretanto, Merton (1952), ao estudar os resultados esperados ou previstos da burocracia que levam à máxima eficiência, identificou também consequências imprevisíveis, que conduzem à ineficiência e às imperfeições. A essas consequências imprevistas, Merton nomeou de disfunções da burocracia para denominar as anomalias do funcionamento. Segundo o autor, os cientistas deram muita ênfase aos resultados positivos da organização burocrática e negligenciaram as tensões internas. (Chiavenatto, 2003, p. 268). Para Merton, o tipo ideal de burocracia acaba sofrendo transformações a partir do momento que ele é operado por homens, e dessa maneira Weber desconsiderou ou excluiu o homem dos seus estudos, apresentando um sistema social desumano e mecanicista. Esse homem, ou os atores, enquanto partícipes da

burocracia, faz com que toda aquela previsão de comportamento que deveria ser a grande consequência da organização acabe escapando do modelo preestabelecido. Sendo assim, cada disfunção é resultado de alguma previsão não considerada pelo modelo de Weber, ou seja, um desvio ou exagero.

Merton, em seus estudos, identificou algumas disfunções da burocracia, como veremos a seguir: internalização das regras e afeição às normas; excesso de formalismo e de registros; resistência às mudanças; despersonalização do relacionamento; categorização baseada no processo de decisão; superconformidade às rotinas e aos procedimentos; exibição de sinais de autoridade e dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público. (Chiavenato, 2003, pp. 268-270).

3.2.1 Internalização das regras e excesso de apego aos regulamentos

As orientações da burocracia, que são originadas das normas e regulamentos com o intuito de alcançar os objetivos de uma organização, acabam adquirindo uma validade ou importância muito maior do que em si mesmas, em discordância com os objetivos preestabelecidos, chegando a substituí-los paulatinamente. Os estatutos e regimentos deixam de ser meios para se transformarem em objetivos, tornando-se absolutos e primordiais. Nesse ponto de vista, o empregado se torna um perito ou especialista por dominar completamente e ser um profundo conhecedor das normas em regimentos referentes ao seu cargo e função e não por deter um conhecimento de suas tarefas. Sendo assim, os regulamentos deixam de ser meios, tornando-se a finalidade principal do burocrata, ademais este desconsidera que a flexibilidade é uma das características primárias de qualquer atividade racional.

3.2.2 Excesso de formalismo e de documentação

Essa disfunção acontece pela necessidade de documentação e normatização de todas e quaisquer comunicações que são realizadas na burocracia. A partir do momento em que tudo que ocorre na organização é devidamente comprovado por escrito, passa a haver a tendência do exagero de documentação, de protocolo e, em consequência, do excesso de papéis. Na verdade, o excesso de papéis é considerado uma das mais absurdas disfunções da burocracia, pois, em alguns casos, leva o leigo a pensar que toda burocracia necessariamente precisa ter um grande volume de papéis, de formulários e de comunicados.

3.2.3 Resistência às mudanças



Figura 4. Cena do filme Tempos Modernos (1936), de Charles Chaplin
Fonte: <https://youtu.be/HAPilyrEzC4>

A partir do momento em que tudo que acontece internamente na burocracia é padronizado, possuindo uma rotina prévia, o funcionário tem a tendência a se habituar com a total estabilidade e reiteração daquela função que realiza, o que lhe proporciona uma sensação de segurança e invariabilidade em relação ao seu futuro na burocracia ou na empresa. Essa estabilidade é resultante do fato de o empregado responder às normas e regulamentos impositivos da burocracia, assim ele passa a ser um mero executor das rotinas e processos e, com o passar do tempo, ele acaba dominando-os com segurança e tranquilidade. Entretanto, no momento em que surge alguma perspectiva de mudança na organização, surge o problema, e essa modificação acaba sendo interpretada pelo empregado com alguma coisa que ele desconhece, e que, conseqüentemente, pode trazer uma sensação de risco ou prejuízo à sua estabilidade e segurança. Geralmente, o funcionário interpreta a mudança como algo que ele não almeja e, às vezes, passa a refutar qualquer tipo de modificação que se deseje introduzir na burocracia. O comportamento dos empregados em relação à mudança pode acontecer de diversas maneiras, de forma passiva e quieta, ativa e agressiva, por meio de reclamação, tumultos e greves.

3.2.4 A despersonalização do relacionamento

A despersonalização se dá pelo fato de a impessoalidade no relacionamento entre os funcionários ser uma das características da burocracia, quando a ênfase se dá nos cargos e não nas pessoas que os ocupam. Essa característica acaba levando ao decréscimo das relações interpessoais entre os membros da organização, o burocrata passa a enxergar

os demais funcionários como meros ocupantes de cargos, com seus direitos e deveres preestabelecidos e não como pessoas ou seres individuais. Essa despersonalização faz com que os colegas passem a ser conhecidos pelos títulos ou cargos que ocupam e não pelos seus nomes e, em alguns casos, a informação sobre o funcionário é realizada pelo número de registro ou por outra forma de identificação das pessoas, imposta pela organização, como o número de matrícula, por exemplo.

3.2.5 Categorização como base do processo decisório

A burocracia se instala em uma rígida hierarquização da autoridade. Portanto, aquele que toma decisões em qualquer situação será o mesmo que possui a mais elevada categoria hierárquica, independentemente do seu conhecimento sobre o assunto. Em contrapartida, *categorizar* exprime uma forma de classificar as coisas, de forma banal, com o intuito de usá-las com mais facilidade. Quanto mais utilizarmos a categorização no processo de decisão, menor será a busca por alternativas de solução.

3.2.6 Superconformidade às rotinas e aos procedimentos

Com o passar do tempo, as regras e rotinas tornam-se sagradas para o funcionário. O impacto dessas exigências burocráticas sobre a pessoa provoca uma profunda limitação em sua liberdade e espontaneidade pessoal. A obediência cega às regras, regulamentos, rotina e procedimentos direciona a uma rigidez no comportamento do burocrata. A organização perde a sua capacidade de flexibilização, porque o funcionário se limita ao desempenho mínimo, perdendo a iniciativa, a criatividade e a inovação.

3.2.7 Exibição de sinais de autoridade

A característica desse tipo de disfunção é a utilização intensa de símbolo de *status* para demonstrar a posição hierárquica dos funcionários, como uniforme, mesa, localização da sala, do estacionamento, o tipo de mesa, entre outros. Essa é uma forma de identificar quais são os principais chefes ou poderosos de uma organização.

3.2.8 Dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público

O funcionário se volta para dentro da organização. Esta atuação interiorizada para a organização acaba levando-o a criar conflitos com os clientes ou usuários da

organização. Todos os clientes são atendidos de forma padronizada, em conformidade com regulamentos e rotinas internos, fazendo com que o público se irrite com a pouca atenção e descaso para com seus problemas particulares e/ou pessoais.

O embate entre as organizações públicas e privadas também nos traz que o sentido da “burocratização”, entre outras questões, é a dificuldade de comunicação e de inovação, neste caso, sempre favorável às instituições privadas, pelo fato de sua orientação ser ligada ao mercado, o que as impulsionaria para a competição, para a flexibilidade, para a eficiência e para a responsabilização em face da clientela, segundo Boyd (1989, p. 163 como citado em Estêvão, 2018, p. 19).

Uma importante investigação recente sobre as atitudes dos professores e administradores das escolas públicas e privadas mostra que o ethos burocrático, político das escolas públicas, ao contrário do ethos do mercado das escolas privadas, tende a alimentar atitudes que são inconsistentes com os atributos das escolas eficazes...

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Mayntz (1989) considera que o modelo burocrático racional primeiramente se aplica nas organizações públicas, ao complementar que, levando em consideração três tipos de variáveis (estruturais, influentes e conjunturais) do modelo burocrático clássico, vamos encontrá-las em ambas as organizações. Entretanto, as estruturais, que correspondem aos conjuntos de elementos que formam a infraestrutura da organização, são mais proeminentes nas organizações públicas; em contrapartida, as “influenciadoras” do funcionamento das organizações, nas quais se destacam a relevância da organização informal e da flexibilidade, tendem a ser evidentes nas organizações privadas, ficando claro o privilégio da “eficiência” sobre o “formalismo”.

Porém, encontramos outros estudiosos que contestam esse posicionamento, por considerarem que a burocratização se apresenta por todo lado, independentemente de gestões públicas ou privadas das organizações, e isso quer dizer que não importa a *natureza* das instituições, digo, não importa se as organizações são públicas ou privadas na sua essência.

As críticas, apesar da importância do modelo burocrático, quanto à sua capacidade de adequação ou à sua incapacidade, também vêm acontecendo na área da educação. Estêvão (2018) destaca que um dos seus críticos mais renomados é Crozier (1963), autor que fez uma análise do sistema educacional da França.

De acordo com esse autor, o sistema educacional francês teria “[...] todos os traços que caracterizam o modelo de organização burocrática” (Crozier, 1969, p. 130 como citado em Estêvão, 2018, p. 20), ou seja, regras impessoais, concentração de poder, hierarquia das categorias, resistências à mudança, dentre outros aspectos que eram encontrados no sistema, se assemelhando a uma “pesada máquina imobilista”.

Dentro deste mesmo viés, Hassenforder (1974) ratifica esse tipo de imagem no mesmo sistema escolar, entretanto, dentro de outro ponto de vista, o da inovação. O autor relata que pelo fato de existir um menor grau de burocracia nas organizações privadas e elas se encontrarem menos subordinadas às decisões oriundas de um sistema central, gozam de melhores condições na hora de se implantar algum tipo de inovação, porém, ele reconhece que mesmo nessas organizações privadas também pode acontecer alguma forma de intimidação ou imposição.

Estêvão (2019) nos adverte que, apesar das diferenças entre as organizações educacionais públicas e privadas, devemos ser cautelosos quanto à sua análise. De fato, encontramos organizações privadas com estruturas e funcionamento de acordo com os moldes que se assemelham aos estatutos de organizações burocráticas, principalmente se levarmos em consideração as características de centralização de poder de decisão e de autoridade nos seus órgãos de gestão. Da mesma maneira, quando existe uma centralização de gestão das políticas internas, esta pode se tornar mais evidente nas organizações privadas, devido ao fato de haver uma maior atenção para a eficiência da instituição. Contudo, no que concerne à questão da liderança nessas instituições, essas tendem a ser, verdadeiramente, menos padronizadas e mais personalizadas e autocráticas (Levy, 1987, p. 263 como citado em Estêvão, 2018, p. 20).

Em face de tudo o que foi colocado e em conformidade com Estêvão(2018), em todos os aspectos apontados, bem como em toda a possibilidade de análise, o modelo descrito não aborda outras questões que também fazem parte de uma organização, sobretudo em determinadas visões ou interpretações, a respeito dos processos dinâmicos das organizações educacionais, sobre a eventualidade e a normalidade em que ocorrem os conflitos, as ambiguidades, sobre as lógicas diversas do convívio entre os atores, sobre os jogos e combates estratégicos, em relação às outras dinâmicas de poder dos atores e acerca da permeabilidade das organizações aos seus meios.

Finalizando, deste modo, se utilizarmos apenas o modelo burocrático racional como mecanismo de análise de uma estrutura organizacional, fica clara a sua

incapacidade frente a um universo complexo e multifacetado das estruturas e em si mesmo, e sobre o prisma da investigação é insuficiente para explicar sociologicamente a estrutura e o funcionamento das organizações educativas.

3.3 Modelo simbólico cultural

A temática do ponto de vista cultural das organizações tem a sua origem na Escola de Relações Humanas, na qual se pressupõe que os fatores humanos devem ser levados em consideração e/ou importância. Sendo assim, estamos em concordância com o que dizem os autores Caetano e Vala (2000, p. 122) de que o conceito de cultura “[...] assente em estratégias de investigação indutivas e qualitativas, permitiria chegar a uma compreensão mais adequada (mais rica, complexa, contextualizada) da dinâmica das organizações”.

O modelo cultural foi escolhido para este trabalho devido à sua especificidade, na qual o arquétipo parte de um princípio claro da interpretação, e se espera alcançar a origem dos métodos socioinstitucionais que intencionamos pesquisar ou elucidar. Principalmente quando levamos em consideração que uma organização educativa como a escola é “[...] um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias” (Estêvão, 2011, p. 220); é importante frisar que modelos como o burocrático racional não são capazes de interpretar e descobrir a fundo a realidade organizacional que se encontra nas nossas escolas.

Esta abordagem das organizações traça um novo caminho em relação à realidade que reconhece a organização como cultura – a organização é uma cultura. Os autores que defendem esse conceito subentendem que as circunstâncias e/ou situações não são fundamentais, o que importa é o significado que os atores concebem e/ou percebem. Segundo afirma Bush (2011, p. 170 como citado em Magalhães, 2017, p. 47), um dos seus defensores, o princípio dominante no modelo cultural nos tipos de organização escolar é o foco nos aspectos informais da organização. Esse modelo se manifesta por símbolos e rituais próprios, ao invés de retratar a estrutura organizacional. As ideologias, crenças e valores são o carro-chefe, o coração, do modelo. Os indivíduos apresentam ideias e valores de preferência que fomentem como eles vão observar e avaliar o comportamento dos integrantes da organização da qual fazem parte. Essas regras culturais se tornam tradições que são divulgadas e compartilhadas entre seus integrantes, e, além

disso, são proporcionadas e reforçadas pelos símbolos e rituais da organização. (Bush, 2011, p. 170 como citado em Magalhães, 2017, p. 47).

A concepção do modelo cultural admite que a organização é uma estrutura constituída por símbolos e ritos, possuindo uma linguagem própria, comum em sua interpretação, caracterizando-a como única. Na verdade, é a cultura das organizações que as torna distintas e particulares, promovendo a sua identidade. Nesse caso, não podem existir duas organizações iguais pelo fato de serem compostas de metáforas e alegorias que distinguem uma organização de outra.

Ainda segundo Bush, o modelo evidentemente apresenta um interesse por questões que percorrem o campo da informalidade, como o caso da cultura, e também pode ser considerado uma construção resultante da insatisfação com as restrições apresentadas pelas teorias dos modelos formais (Bush, 2011, p. 171). Quando falamos de instituições educacionais, que por natureza se apresentam como um lugar de vários mundos onde opiniões e ações nas quais ora há concordância, ora não, que são fatores que alimentam a sua complexidade, devemos levar em consideração aspectos intangíveis como valores e atitudes que ajudam na construção de um retrato mais fiel das instituições educacionais e na compreensão de como elas se comportam no mundo real.

Estêvão(2018) nos alerta que os eventos, ocorrências e processos mais relevantes que acontecem nas organizações são frequentemente e principalmente ambíguos e indeterminados, em razão de que o seu ordenamento interno é, de alguma maneira, construído e devemos levar em conta os ritos e as cerimônias, os heróis e os mitos das representações e a diplomacia, o explícito e o implícito, o real e os boatos. Acreditamos que o componente oculto de uma organização é mais importante ou significativo que seu componente explícito. Ainda segundo o autor, os processos de ordem interna das organizações nem sempre são pacíficos, porque está em jogo a luta pelo controle das mesmas.

Dessa maneira, uma proximidade unicamente racional, como solução dos problemas, bem como a análise de tomada de decisões, o posicionamento dos indivíduos e dos grupos, a liderança, a linguagem oficial expressa, segundo Estevão, são impossibilitados pela ambiguidade e indeterminação.

Conseqüentemente, os atores, quando se veem nesse ambiente antagônico, elaboram símbolos como uma forma de encarar e minimizar a indeterminação e a

ambiguidade. Esse modelo, surpreendentemente, nos demonstra que quanto mais ambíguo e indeterminado é um fato, a criação simbólica e a atribuição de sentido ficam submetidas aos diversos atores sociais e organizacionais.

Neste caso, o conceito de organização para esse modelo essencialmente seria a comunicação, o esclarecimento das representações, das perspectivas e o do conhecimento entre os diferentes atores educacionais, sendo assim, a concepção de organização está vinculada a um conjunto de significados que são distribuídos ou negociados, com a cultura organizacional difundida, ou seja, uma construção da realidade, onde existe um cenário de subculturas, isto é, um anfiteatro, cabendo a cada um a representação de seu papel (Estevão, 2018).

Sendo assim, os agentes da organização assumem um papel principal, porque têm uma função ativa na construção e manutenção da organização. A estrutura organizacional é pensada, repensada, elaborada e reelaborada a todo momento pelos agentes e suas ações. No momento em que os sujeitos da organização trabalham simultaneamente e de uma maneira coordenada, estabelecem uma espécie de cenário em que os comportamentos apresentam-se estipulados, sendo que a cultura organizacional favorece a criação de cenário.

Defensores do modelo consideram que as organizações são construções sociais que formulam suas próprias ambiências e realidades de mundo por meio da perspectiva de seus integrantes e do que eles entendem como simbólico para o grupo; assim Gomes reflete em relação às organizações:

... a organização porque se trata de uma realidade socialmente construída e interactivamente mantida, assente sobre uma ordem, negociada e precária, ... está dependente da acção dos diversos actores que participam na sua construção e manutenção. São estes que, através dos seus actos, estão constantemente a criar e recriar aquela. (Gomes, 1990, pp. 151-152 como citado em Caixeiro, 2014, p. 58).

Para esse modelo os objetivos institucionais externam a cultura organizacional. Conseqüentemente, os propósitos institucionais expressos, e colocados em prática, servem como pilar para os valores e crenças institucionais (Bush, 2011, p. 180).

A lógica específica que encontramos no modelo simbólico cultural é a do antagonismo, constituído de três lógicas. A primeira é composta de uma lógica instrumental, na qual se destacam os meios, a descrição, a objetividade, a estrutura, a função, a eficiência. A segunda é a lógica da comunicação ou substantiva, enfatizando os

fins e os acordos entre os atores, a interpretação, a intersubjetividade, os métodos, o sentido, a significação e a interação. E, finalmente, a terceira é uma lógica crítica racionalmente direcionada para uma crítica ideológica para a alteração e mudança da sociedade e para a emancipação (Estêvão, 2018).

A cultura organizacional é uma perspectiva relevante e especialmente enfatizada no modelo simbólico/cultural. Estêvão comenta que “Aliás, a interpretação simbólica das organizações necessita de referentes culturais e o significado singular das ações que ocorrem no seu interior não pode ser analisado sem a relação com a cultura dessa mesma organização” (Estêvão, 2018, p. 47). Portanto, quando analisamos uma organização do ponto de vista cultural, as suas referências culturais e significações que ocorrem internamente, ela não pode ser comparada com uma cultura externa a ela. Contudo, como já vimos anteriormente no capítulo 1, a definição ou noção de cultura organizacional é muito complexa, e, neste caso, em razão de clarear essa noção, Edgar Shein nos traz a seguinte definição:

Cultura organizacional é um padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas. (Shein, 1992, p. 12 como citado em Estêvão, 2018, p. 47).

Shein destaca em seus estudos sobre o tema cultura que considera a cultura organizacional como extremamente importante na análise das organizações e que, para isso, deve ser considerada como um aspecto essencial. “Cultura será mais útil como um conceito, se isso ajuda-nos a compreender melhor os aspectos ocultos e complexos da vida organizacional”. (Shein, 1992, pp. 2-4).

Neste modelo, Schein salienta que a compreensão da cultura nos revela aspectos organizacionais que residem no mundo informal, e dessa maneira, são impercebíveis se não analisarmos considerando o ponto de vista cultural; assim o autor define a cultura de um grupo:

Um padrão de premissas básicas compartilhadas que o grupo aprendeu ser solucionador de seus problemas de adaptação externa e integração interna, que tem funcionado bem o suficiente para ser considerado válido e, portanto, a ser ensinado aos novos membros como a maneira correta de perceber, pensar, e sentir em relação a esses problemas. (Schein, 1992, p. 12).

Segundo Shein, podemos analisar a cultura a partir do estabelecimento de três níveis: através dos pressupostos básicos (ou crenças inconscientes subentendidas condicionando de que maneira os membros concebem, entendem e sentem), correspondendo assim ao nível mais profundo, sendo que a cultura organizacional se situa nesse nível; em seguida, são as normas e valores e valores compartilhados (que seriam as crenças conscientes, que os integrantes dizem ser a justificativa de seu comportamento); e, mais à superfície, os artefatos que se refletem em estruturas físicas (prédio, *design*, mobiliário, vestuário), incluindo as manifestações de comportamento (cerimônias, rituais, tradições, padrões de comunicação), nas manifestações orais (linguagem organizacional específica, mitos, histórias, explicações, anedotas).

Neste enquadramento, outros autores (Martin, 1992; Martin & Frost et al., 2004) julgam essencial uma desconstrução da cultura organizacional em três categorias ou perspectivas: a integradora, sendo a mais comum e a que relativamente se mostra como mais útil às organizações, por ser aquela que congrega ou une todos os integrantes em torno de um mesmo ideal ou valores com um sentido de partilha; a diferenciadora, a qual evidentemente é a mais crítica e lógica do ponto de vista social, mais adequada para lidar com a ordem particular e diversificada das organizações, pelo fato de sua composição se dar com vários atores, com várias expressões da realidade organizacional e da dinâmica de seus procedimentos, com seus distintos poderes, atribuições e maneiras de pensar os objetivos da organização; e finalmente a fragmentada, quer dizer, sendo a perspectiva da cultura com menor coerência, menos contínua, e resultado de posicionamentos particulares e circunstanciais, duvidosos em relação às obrigações com a organização, entretanto, de certa maneira mais congruente com as organizações que são compreendidas como anarquias organizadas ou inseridas no modelo ambíguo.

A partir do momento em que empregamos o modelo Simbólico Cultural em organizações educativas, encontramos várias imagens da escola, como já colocado por Estevão, como o exemplo de um anfiteatro, onde cada um faz a representação de seu papel.

Outra característica que podemos observar no modelo é o conceito de subculturas, que seria outra forma de concepção de cultura. Geralmente, encontramos em organizações educativas grupos como o dos professores, alunos, funcionários, que a partir da vivência do seu dia a dia, se deparam, se enfrentam em relação às suas percepções, representações e o sentido de suas ações, em alguns casos, podendo entrar em conflito. A

perspectiva cultural não só possibilita executar uma leitura do dia a dia das organizações, fato que não foi possível concretizar com outro tipo de abordagens (Canavarro, 2000), como também valoriza substancialmente “a interpretação da rede de significados partilhados que orientam e modelam a experiência dos actores organizacionais, muitas vezes condicionados pelo poder e capacidade que os líderes dispõem para influenciar a identidade simbólica da organização” (Torres, 1997, pp. 20-21).

Nessa perspectiva, as organizações educacionais, do ponto de vista de organização, são meras invenções ou criações sociais. Gomes (1994, p. 284) defende que “as organizações são sistemas humanos que manifestam complexos padrões de atividade cultural e não máquinas ou organismos adaptativos”. Portanto, a cultura não deve compreendida como uma figura de ornamentação, mas, sim, como um componente essencial e basilar da ação organizativa. Gomes ainda completa dizendo que uma organização é:

... uma mini sociedade dotada de símbolos e de ritos, de uma linguagem própria, de uma matriz sustentada dependente da dinâmica dos vários agentes que dinamizam a sua construção e manutenção interpretativa comum, de um percurso que a distingue e singulariza. (Gomes, 1994, p. 284).

Dessa maneira, a organização, neste viés, é um componente que pertence ao mundo simbólico socialmente construído, é a base da comunicação e/ou interação, dependente da dinâmica dos vários atores fomentando a sua construção e manutenção. Gostaríamos de salientar que a cultura é fundamental na construção de uma linguagem e criação de grupos comuns, proporcionando aos indivíduos uma intercomunicação eficaz, estabelecendo relações intergrupais, esclarecendo e atribuindo significações e sentidos aos acontecimentos e estabelecendo parâmetros de inclusão ou de exclusão do grupo.

Consequentemente, o que importa é descobrir como as pessoas vivem nas escolas; é entender as práticas e atitudes dos indivíduos e decifrá-las, é compreender os mitos, os ritos do grupo e da instituição, os rituais, as cerimônias; é decifrar os símbolos; é estar atento à mistificação de processos (por exemplo, os exames); é expor visivelmente os mecanismos de controle social, que são fortalecidos pelos rituais escolares, em suma, o que importa é como os processos culturais e simbólicos são construídos socialmente nas organizações. (Estêvão, 2018).

Estêvão destaca, como exemplo, o Projeto Político-Pedagógico, como um instrumento altamente simbólico e estratégico, que embora frequentemente não seja

executado nem percebido no dia a dia da escola, propicia à comunidade escolar confirmar e reiterar metas, ideias, compromissos e que, simultaneamente, fornece à comunidade exterior uma imagem da escola como uma organização séria, racional, empenhada quanto aos objetivos importantes e consagrados da educação.

Estêvão (2018) também nos traz outro elemento, citando Bolman e Deal (1984), que são as planificações ou os planejamentos que devem ser entendidos como hábitos para demonstrar ou indicar a ideia de responsabilidades e comprometimento, constituir símbolos e negociar concepções, passando a ideia de que a organização pensa seriamente, estrategicamente, o futuro.

Seguindo a linha de pensamento dos mesmos autores, o estabelecimento de objetivos e metas é a chance e o momento para desenvolver valores, princípios e símbolos e, ao mesmo tempo, que a tomada de providências é da mesma maneira um ritual que aumenta a confiança, atribuindo a ideia de responsabilidade e lógica. Bolman e Deal (1984), nos seus estudos, nos trazem resumidamente algumas contribuições básicas do ponto de vista da interpretação em relação ao modelo cultural que destacamos abaixo:

– Pressupostos da metáfora cultural (Bolman e Deal, 1984, pp. 149-150)	
PRESSUPOSTOS DA METÁFORA CULTURAL	
Significado	Num acontecimento organizacional o que ocorre tem menos importância do que o significado do que ocorre.
Interpretação e subjetividade	O significado de uma ocorrência é determinado pelo que ocorre e pelas interpretações que os atores fazem.
Ambiguidade e incerteza	Grande parte das ocorrências e processos mais significativos na escola são ambíguos e incertos, retirando protagonismo aos processos lógicos de resolução de problemas e de tomada de decisão.
Construção simbólica	Os atores organizacionais minimizam a ambiguidade e a incerteza mediante a produção simbólica que passa a criar uma reserva de evidências ou crenças estáveis nos processos de interpretação das ocorrências.

Quadro 6. Pressupostos da metáfora cultural

Fonte: elaborado pelo autor

De fato, o modelo cultural nos traz aspectos extremamente interessantes e significantes para uma melhor compreensão das organizações em geral, e especialmente

no campo acidentado e complexo das organizações educacionais. Na verdade, pelo fato de o modelo dar ênfase às dimensões informais, essas dimensões acabam sendo de extrema utilidade para estudarmos a gestão educacional. Mas, tal como em outros modelos, é possível reconhecer algumas limitações e problemas, que a partir de agora iremos colocar. Bush, em seus estudos, enumera três, entre os mais importantes (Magalhães, 2017, p. 52):

1. Encontramos dilemas éticos em relação ao modelo cultural, porque pode ser encarado como uma imposição pelos líderes de uma cultura frente aos integrantes da organização. Morgan relata um processo de controle ideológico que pode aflorar em 53 modelos culturais, criando subculturas não muito claras e servindo de estratégia de gestão dos líderes para exercer o controle dos integrantes da entidade (Bush, 2011, p. 187 como citado em Magalhães, 2017, p. 53);

2. O modelo pode ficar, indevidamente, muito automático, acolhendo a postura de que os líderes podem definir a cultura organizacional com base exclusivamente em seus próprios valores e crenças. Na verdade, as definições das bases e bordas que moldam a cultura institucional precisam ser negociadas entre os líderes e os integrantes da organização. A imposição monocrática não terá legitimidade para ser tratada com uma genuína cultura institucional (Magalhães, 2017, p. 53);

3. Como o modelo evidencia os símbolos, como rituais e cerimônias, pode acabar significando que outros elementos da organização são subestimados. Esses símbolos podem distorcer a realidade da escola, prejudicando o entendimento certo sobre as variantes da instituição. Holye expressa este ponto mencionando que pode existir “inovação sem mudança”, ou seja, existe uma aparência de mudança, no entanto a natureza permanece imutável. (Hoyle apud Bush, 2011, p. 187 como citado em Magalhães, 2017, p. 53). A cobertura é nova, entretanto, o seu interior permanece antigo. Exemplificando, seria como se em uma determinada escola fizessem reformas na estrutura predial, compra de equipamentos de suporte didático, mas a metodologia pedagógica e o processo de aprendizagem permanecessem inalterados. As suposições simbólicas de mudança não representariam, na prática, a realidade institucional. (Magalhães, 2017, p. 53).

Em resumo, o que podemos considerar é que no modelo cultural, a cultura é fruto ou consequência resultante da experiência e das aprendizagens do grupo. A cultura organizacional é transformada, dessa maneira, em um artifício fundamental que por intermédio da ação e da interação é continuamente estabelecida com a intenção de produzir uma realidade organizacional compartilhada. Os valores, as lógicas de funcionamento, os mitos e a linguagem, resultantes de um processo de socialização e ajustamento mútuo mais ou menos longo, desempenham um papel crucial nesta abordagem.

Segundo Estêvão (2018), essa perspectiva teórica demonstra capacidade de interpretação para uma melhor compreensão sobre os símbolos e a linguagem na explicação das organizações educativas como organizações sociais. Entretanto, devemos ressaltar que nem mesmo esse modelo tem capacidade de análise crítica e nem de valorizar de forma adequada a dimensão formal e objetiva do ponto de vista da eficiência.

A imagem cultural apresenta a organização como uma partilha concreta de significados entre os seus membros. Com certeza, a construção da atividade organizacional faz-se por intermédio da influência sobre as normas, valores e crenças da organização. Esta abordagem abre caminho à reinterpretação de múltiplos conceitos e processos da administração tradicional (Caixeiro, 2014, p. 61).

Concluindo, devemos ressaltar que há poucas pesquisas sobre a aplicação desse modelo na análise das organizações educativas é que frequentemente, quando se utiliza esse modelo, ele só se delimita à particularidade de uma organização.

II PARTE PESQUISA EMPÍRICA

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia científica que foi utilizada foi a pesquisa qualitativa por considerarmos mais adequada ao trabalho, medida em que iremos buscar conhecer e investigar a cultura organizacional na Escola de Música de Brasília CEP-EMB. Neste caso a pesquisa qualitativa não dá muita atenção a dados numéricos, por outro lado, se preocupa em investigar mais afundo o entendimento de um grupo social, de uma organização e no caso, uma organização educativa. O Pensamento de Straus e Corbin nos ilustra a compreensão a respeito da pesquisa qualitativa:

por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Algum dos dados pode ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa. (Straus & Corbin, 1990, p. 17 como citado em Esteban, 2010, p. 124)

Neste caso, o tipo de pesquisa foi escolhido por levar em consideração a possibilidade de alcançar elementos mais subjetivos, bem como, sentimentos, compreensões e concepções dos diversos atores, fator que consideramos primordial para entender e identificar concepções da cultura organizacional do CEP-EMB.

Para a pesquisa, os instrumentos utilizados foram, a análise documental o preenchimento de um questionário para a coleta de dados. A análise dos documentos e o questionário de pesquisa auxiliaram na coleta de dados e informações que viabilizaram a delimitação do CEP-EMB, como objeto de pesquisa, relacionando com o modelo burocrático e o modelo cultural do capítulo 3 e também a captação de elementos significativos e processos internos da organização que foram colocados no primeiro capítulo, como também, a pergunta geradora da pesquisa e suas hipóteses:

Pergunta: Como a cultura organizacional interfere na questão da luta pelo poder e controle de uma escola de música?

Hipóteses:

1. A perspectiva Integradora é predominante na escola.
2. A perspectiva diferenciadora é predominante na escola.

3. Os níveis de cultura são claramente identificados na escola.

Mediante a análise dos documentos da escola, encontramos subsídios que caracterizam a cultura organizacional da unidade de ensino, e em seguida faremos comentários que relacionam as suas especificidades com o objeto de estudo.

A metodologia escolhida foi o estudo de caso e análise de conteúdo com as suas respectivas temáticas e categorias

Finalizando, após analisarmos as informações obtidas nos questionários, faremos relações e comentários referentes aos níveis de cultura e os modelos de organização.

4.2 Estudo de caso

A partir do momento em buscamos conhecer a cultura organizacional de uma escola de música, considerando que as escolas são organizações complexas, adotamos o estudo de caso como metodologia de pesquisa, pois segundo Yin (2001), o estudo de caso é o método que visa compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Ainda segundo o autor, o objetivo principal do estudo de caso (como tipo de pesquisa) é analisar intensivamente uma dada unidade social. Um outro fator que consideramos relevante do estudo de caso, como afirma Hartley (1994 como citado em Roesch 1999, p. 197) “[...] reside em sua capacidade de explorar processos sociais à medida que eles se desenrolam nas organizações”, possibilitando a análise do processo, do contexto e a extensão de diversas ações e significados que são reveladas e produzidas dentro das mesmas.

Dessa maneira, na busca da identificação e compreensão dos aspectos da cultura da escola, foram utilizados dois meios e/ou instrumentos de coleta de dados, mais precisamente, a pesquisa documental e um questionário semiestruturado com 18 perguntas que nos auxiliaram na captação e obtenção das informações.

Consequentemente, o emprego do estudo de caso procurou apreender características e especificidades da escola que fossem característicos ou representativos de uma cultura organizacional relacionados com a teoria apresentada (Concepções de cultura organizacional, Elementos de cultura e modelos organizacionais), como também, resultante da análise dos documentos (Projeto político pedagógico, regimento interno, minuta da SEEDF, dentre outros) e que fossem ratificadas ou corroboradas pelas respostas advindas do questionário.

Neste cenário da pesquisa, foi utilizado um questionário com o grupo de professores ativos e concursados da referida unidade educacional que de forma espontânea, responderam ao mesmo.

Após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética (UNIEURO-DF), por meio da Plataforma Brasil - CAEE 29329519.4.0000.5056, e foi liberado para os professores responderem o questionário na plataforma do Google drive.

4.3 Técnica de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a análise documental e o questionário semiestruturado.

A análise documental é caracterizada pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 45). O uso de documentos para a pesquisa pode trazer uma profusão de informações, em razão que elas podem ser empregadas em diversas áreas de ciências humanas e sociais, fazendo que haja uma aproximação do entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva, Almeida & Guinadane, 2009).

A análise documental foi realizada em documentos que pudessem trazer subsídios sob a ótica da cultura organizacional, elementos e aspectos que caracterizassem a cultura da escola de música de Brasília, complementando a pesquisa, de maneira que os dados encontrados, possam validar e ratificar a sua confiabilidade.

Os documentos utilizados foram o PPP (Projeto Político Pedagógico), regimento interno da unidade escolar, minuta da SEEDF (Diretrizes Políticas, Técnicas e Operacionais da Educação Profissional no Âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Novembro 2018) e Currículo em Movimento da Educação Básica. Após a pesquisa realizada, os dados recolhidos foram categorizados em dois tópicos, para uma melhor compreensão e de organização, dessa maneira, os tópicos escolhidos foram, o modelo burocrático e o modelo simbólico cultural.

A segunda técnica que utilizamos foi um questionário semiestruturado com intuito de facilitar a coleta de para um posterior análise e comparação com os dados obtidos da análise documental.

De acordo com Gil (2008), a definição de questionário é uma técnica de investigação formada por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado entre outros.

Dessa maneira, segundo Gil, a construção de um questionário reside basicamente na tradução dos objetivos da pesquisa em assuntos ou temas específicos. Portanto, as respostas a esses questionamentos devem possibilitar os dados obtidos a descrição e características da população em questão ou provar as hipóteses que foram propostas durante o planejamento da pesquisa.

O questionário, nos proporciona algumas vantagens do ponto de vista de sua aplicação como:

- Nos permite alcançar um grande número de pessoas;
- Não requer gastos com pessoal, visto que não precisa de treinamento para pesquisadores;
- A Garantia do anonimato das respostas;
- Permitir as pessoas que respondam no momento em que julgarem mais apropriado;
- A não exposição dos pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário foi realizado com intuito de conhecer os aspectos da cultura organizacional da Escola de Música de Brasília e foi constituído com 18 perguntas divididas em duas partes. A primeira parte era referente ao perfil do questionado e a segunda era relacionada a cultura organizacional da escola. As perguntas sobre a cultura organizacional foram formuladas dentro dos conceitos do modelo Burocrático e o modelo Simbólico Cultural. Alguns aspectos da cultura organizacional na concepção cultural, como as suposições básicas, somente poderiam ser alcançados observando a fala dos atores com perguntas que remetessem ao tema.

A organização e escolha das perguntas foram divididas em duas partes, sendo a primeira sobre o perfil e a segunda sobre o ponto de vista da cultura organizacional. As questões de números 1 a 3 sobre o perfil, procurava conhecer o tempo de trabalho na

secretaria de Educação do Distrito Federal e o tempo de atuação como docente na escola, bem como a sua formação. O tempo de atuação seria determinante de acordo com tema da pesquisa, para que ele opinasse embasado na sua vivência de pelo menos três anos no convívio na instituição.

Nas questões de números 4 a 18, elas procuravam conhecer aspectos da cultura organizacional relacionadas as concepções de cultura organizacional, bem como elementos da cultura da unidade escolar. Vale ressaltar que, as questões 13 e 14 foram concebidas com o intuito de identificar aspectos do modelo burocrático.

4.4 O contexto -Escola de Música de Brasília.

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) é uma unidade de ensino que faz parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a rede de ensino do Distrito Federal possui somando todas as modalidades de ensino e escola e mais as escolas conveniadas perfazem um total de 792 escolas. Como citado anteriormente, a escola está inserida no modelo de educação profissional, se destacando pelo fato de ser a única unidade da secretaria de educação e da educação profissional que promove o ensino de música de forma gratuita.

Na atualidade, a SEEDF conta com cinco Centros de Educação Profissional (CEP) que ofertam exclusivamente Educação Profissional: CEP Escola Técnica de Brasília (ETB); CEP Escola Técnica de Ceilândia (ETC); CEP Escola Técnica de Planaltina (ETP) e CEP Escola de Música de Brasília (EMB) e finalmente o Centro de Educação Profissional Articulado do Guará (CEPAG).



Figura 5. Frente da escola

Fonte: Escola de Música de Brasília

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) está localizado no Plano Piloto de Brasília – Região Administrativa I (RA-I), centro do aglomerado demográfico do Distrito Federal (composto, ainda, de outras 30 RAs) que é, de forma distinta, é a Região Administrativa que é mais procurada por trabalhadores de outras RAs na procura de ocupação na administração pública federal e distrital (Codeplan, 2013)¹.

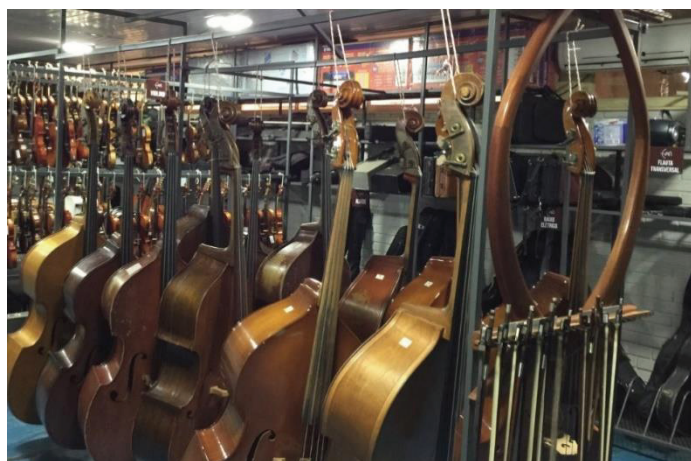


Figura 6. Instrumentoteca

Fonte: Escola de Música de Brasília

A unidade escolar dispõe de uma área total de terreno de 41.176, entretanto, apenas 7.186 m² são ocupados por edificações destinadas às atividades pedagógicas e

¹ Perfil da distribuição dos postos de trabalho no distrito federal: concentração no plano piloto e déficits nas cidades-dormitório. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/> Acesso em: 17 out. 2014.

administrativas compostas por um conjunto de salas de aulas individuais e coletivas, sala de ensaios, auditórios (TEMB e TCG) e espaços que abrigam os setores de suporte técnico-pedagógico (Instrumentoteca, Musicoteca, Biblioteca, Discoteca e CPA).

O CEP- EMB, por sua característica, desperta o interesse de estudantes de todas as regiões do Distrito Federal (e do entorno) que procuram a educação profissional técnica na área de música por meio da aprendizagem de um instrumento musical, seja por uma profissionalização para futura inserção no mercado de trabalho da música, seja para dar continuidade, como conexão vertical em estudos posteriores de nível superior ou, ainda, o aprimoramento da formação musical que já dominam.

De acordo com o PPP, a escola atende a comunidade do Distrito Federal e Entorno com competência e qualidade, sendo que, **40% dos estudantes** são procedentes da Região Administrativa do Plano Piloto, **50% dos estudantes** são de outras Regiões Administrativas que compõem o Plano Diretor do Distrito Federal (antigas Cidades Satélites) e **10% dos estudantes** procedem de cidades do Estado de Goiás próximas a Brasília, como por exemplo, Águas Lindas, Valparaíso, Luziânia, Cristalina e Planaltina de Goiás.

Em relação ao Fluxo Escolar, o CEP-EMB vem trabalhando com um nível de aprovação em torno de 80%, com 5% de reprovação e mais 15% de evasão escolar. O documento salienta que, a principal razão dessa evasão escolar é a promoção extemporânea, em outras palavras, o estudante pode atingir o nível subsequente mesmo que não tenha concluído, como veremos abaixo o exemplo no PPP:

Ex: estudantes do curso FIC-Básico Instrumental conseguem ingressar no Curso Técnico em Instrumento Musical antes mesmo de concluir o FIC-Básico Instrumental. Estudantes do Curso Técnico ingressam na Graduação em Música, em Brasília ou em outros Estados e ou ingressam no mundo de trabalho, antes mesmo da conclusão do Curso Técnico em Instrumento Musical.

Os resultados foram conseguidos a partir do cruzamento e compilação dos dados registrados nas fichas de matrículas dos estudantes e dos dados do Educacenso.²

² O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.

Durante o ano letivo, a escola atende esse público semanalmente em três turnos: matutino, das 8h às 12h; vespertino, das 14h às 18h e noturno, das 19h às 23h, sendo que o horário de 18h15, esporadicamente, pode ser usado para início de algumas atividades como forma de otimizar os espaços de segunda à sexta-feira, através de cursos seriados gratuitos de Formação Inicial e Continuada e cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

De acordo com está descrito no seu Projeto Político-Pedagógico, o CEP-EMB possui cerca de três mil e setecentos alunos cuja faixa etária vai de oito a oitenta anos; com trezentos e vinte professores e mais doze servidores administrativos, demonstrando assim a complexidade e o tamanho da mesma.

Os professores atuantes no CEP – Escola de Música de Brasília são servidores da carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação – SEEDF e precisam ter formação/habilitação adequada para as atividades desenvolvidas nas diversas áreas, eixos e componentes curriculares que integram a organização curricular do CEP-EMB, tais habilidades são comprovadas através de concurso público ou em concurso de remanejamento interno e externo, mediante provas de proficiência. Nos dois casos as provas deverão ser aplicadas por bancas examinadoras compostas por membros do corpo docente e pela equipe gestora do CEP-EMB. Em sua maioria os professores são exclusivos do CEP EMB, ou seja, só conhecem a realidade do CEP EMB, que é uma realidade de fato específica.

Os professores dos outros componentes curriculares do Eixo Performance necessitam ter a sua formação em Licenciatura em Música ou Educação Artística com habilitação em Música. Ou Bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim, capacidade e vivência com aulas em grupos instrumentais de Música Erudita ou Popular.

Com o objetivo de alcançar os objetivos previstos nos Planos de Curso, alguns componentes curriculares deste eixo demandam profissionais com formação específica. Para o componente curricular Corpo e Movimento, é necessário que o professor disponha de formação em Educação Física ou Artes Cênicas, ou licenciatura em dança.



Figura 7. Corredor bloco A
Fonte: Escola de Música de Brasília

Para os componentes curriculares Ópera Studio, Laboratório de Artes Cênicas e Elementos Técnico de Palco, é preciso que o professor possua formação em Artes Cênicas.

A escola oferece a todos os seus professores a possibilidade de desenvolver trabalhos pedagógicos e artísticos divulgados para a comunidade, a cada semestre, em forma de publicações, palestras, concertos formais e recitais didáticos, como uma forma de complementar às atividades de ensino. Consequentemente, a escola possui durante todo o ano letivo uma agenda intensa de atividades artístico-pedagógicas abertas ao público, sempre com muitas apresentações o que faz que seu funcionamento seja atípico e ininterrupto.

A análise documental foi realizada em cima de dois documentos fundamentais da escola, o Projeto Político Pedagógico e o regimento interno, eles foram utilizados como base na pesquisa para identificar os aspectos da cultura da escola de música. A diferença entre um e outro está na sua construção: o regimento é construído pela equipe gestora, tendo como base o regimento da Secretaria de Estado de Educação e o PPP é produzido pela comunidade da escolar (Equipe Gestora, professores, funcionário, pais e alunos).

Dessa maneira os dois documentos possuem relação direta com o propósito da pesquisa e nos traz à luz dois modelos estabelecidos anteriormente, o modelo burocrático e modelo simbólico cultural. O regimento interno sendo conjunto de normas e preceitos

que estabelecem a ordem administrativa, didática, pedagógica e disciplinar a da instituição, ou seja, como a instituição deve funcionar com direitos e deveres de todos os atores. Neste documento estão definidos os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferece e o seu funcionamento, dividindo as responsabilidades e atribuições de cada ator, prevenindo, a concentração todas as ordens, ações, todo o trabalho nas mãos do gestor e determinando o que cada um deve e pode fazer e como deve fazer.

O projeto político-pedagógico do CEP-EMB procura demonstrar e explicar as concepções de ensino de aprendizagem que acontecem nas diversas práticas didático pedagógicas que são realizadas na escola, que devido às suas especificidades e características, a compreensão dessas práticas não é alcançada por aqueles que não acompanham o dia a dia da instituição. Contudo, o documento traz, em detalhes, todos os objetivos, diretrizes e ações que são valorizados durante o processo educativo, destacando que a sua finalidade que é de ofertar uma formação profissional adequada e de qualidade na área da música. Ressaltando a construção coletiva, onde as aspirações da comunidade foram ouvidas e a partir de uma análise dos problemas identificados, foram estabelecidos metas e objetivos pela equipe gestora, com a intenção de sanar essas necessidades através de um planejamento para serem executados no período de vigência do mesmo (2018-2019).

O Regimento interno é típico documento representante do modelo burocrático descrito por Weber, podendo ser destacadas duas características no caso: o caráter legal das normas e regulamentos a hierarquia de autoridade, que segundo o autor:

3. O princípio a *hierarquia oficial*, isto é, de organização das instâncias fixas de controle e supervisão para cada autoridade institucional, com o direito de apelação ou reclamação das subordinadas superiores. Regula-se de forma diversa a questão de se e quando a própria instância de reclamação repõe a disposição alterada por outra “correta” ou dá as respectivas instruções a instância subordinada a qual se refere reclamação.

4. As regras segundo as quais podem ser: a) Regras técnicas; b) normas. (Weber, 2012, p. 143)

No caso, a burocracia é uma organização associada pelas normas e regulamentos estabelecidos anteriormente, e essas normas definem como a organização deverá funcionar. As normas legais são estabelecidas por sua racionalidade e o conjunto legal é formado por um sistema consistente de regras abstratas estabelecidas intencionalmente.

O indivíduo que desempenha a autoridade ocupa um cargo cujas funções, prerrogativas, obrigações e direitos estão demarcados e, em consequência, detém o poder. Já aquele que obedece a autoridade o faz apenas como partícipe desse grupo e obedece exclusivamente a "lei" e os preceitos legais e não a interesses particulares dos chefes. Dessa maneira, a hierarquia é a ordem e subordinação, a posição e/ou escala de autoridade está relacionada às múltiplas categorias de participantes, funcionários e classe.

No Projeto Político Pedagógico do CEP-EMB, encontramos características do modelo burocrático no quesito 10.1, 10.1.1 e 10.1.2 onde o mesmo explica a organização administrativa pedagógica está de acordo com as normas da SEEDF e depois apresenta o organograma.

A organização administrativa e pedagógica do CEP-EMB segue o modelo das instituições de educação profissional do DF, definido pela Secretaria de Estado da Educação SEEDF, à qual está vinculado. Assim, de acordo com a **SEÇÃO II do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, regulamentado pela PORTARIA Nº 15 de 11 de fevereiro de 2015 (DODF Nº 41 de 27 de fevereiro de 2015), tem-se:

Art. 7º A equipe gestora é composta por Diretor e Vice-Diretor, Supervisores e Chefe de Secretaria, conforme a modulação de cada unidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais. (Projeto Político Pedagógico, p. 79)

No organograma apresentado no PPP nos mostra uma escola bem complexa, formal, possuindo vários níveis de hierarquia e vem reforçar o modelo burocrático como podemos verificar abaixo.

CEP – ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA
ORGANOGRAMA

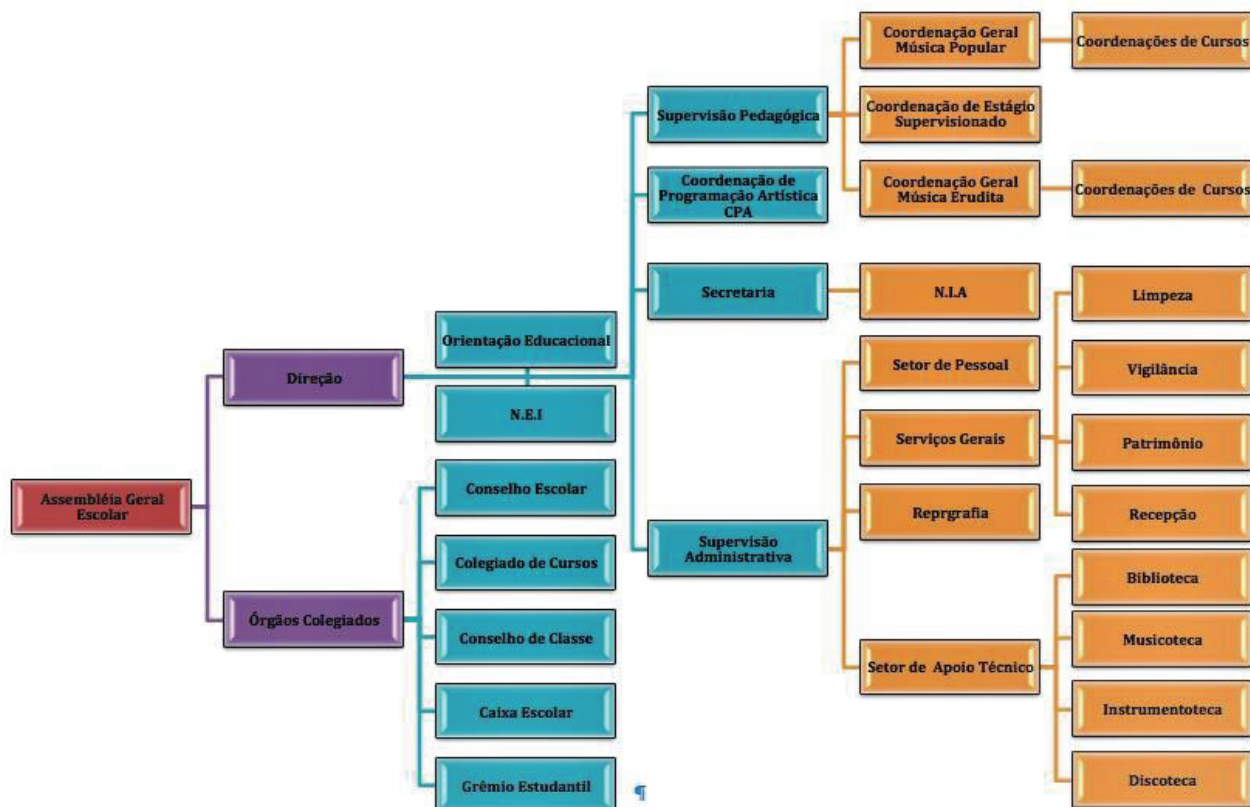


Diagrama 1. Projeto Político Pedagógico

Fonte: PPP CEP-EMB p. 80

Concluindo, a partir dessa contextualização do CEP-EMB, verificamos que a escola é uma organização com características muito específicas e peculiar. Os números dos alunos, professores e cursos são bastantes expressivos para uma unidade educacional. Dessa maneira, vamos procurar conhecer e evidenciar os aspectos culturais da organização através das análises de dados.

CAPÍTULO V: - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No decorrer do nosso processo de investigação sobre a análise dos aspectos culturais de uma escola de música, buscamos investigar essas características sob dois pontos de vista.

O primeiro ponto de vista é o modelo burocrático que é, geralmente, o modelo mais encontrado nas organizações, inclusive as educacionais, valendo destacar que a escola tem uma administração pública. Dessa maneira, a partir da coleta de dados, vamos procurar identificar aspectos e características do modelo.

O modelo simbólico é o nosso segundo ponto e, nesse caso, esse modelo nos possibilita conhecer de uma maneira mais adequada as dinâmicas socioinstitucionais, reconhecendo a sua realidade como cultura através dos significados concebidos e/ou percebidos pelos atores da instituição. Da mesma forma, procuramos constatar aspectos referentes ao modelo.

Salientamos que, para uma melhor compreensão dos dados, primeiramente falaremos dos resultados obtidos através da análise documental e, na sequência, daqueles alcançados através do questionário. Deste modo, é possível observar os dados que foram ratificados no questionário e/ou aqueles diferentes da análise documental.

5.1 Análise documental

Na análise documental, tal como já referimos anteriormente, observamos características do modelo burocrático descrito por Weber como, por exemplo, o caráter legal das formas e regulamentos, a divisão racional do trabalho e a hierarquia da autoridade, que destacamos abaixo:

1. Um exercício contínuo, vinculado a determinadas regras, de funções oficiais, dentro de
2. determinada competência, o que significa:
 - a) um âmbito objetivamente limitado, em virtude de distribuição de serviços, de serviços obrigatórios;
 - b) com atribuição de poderes de mando eventualmente requeridos;

c) limitação fixa dos meios coercivos eventualmente admissíveis e das condições de sua aplicação. A um exercício organizado desta forma denominamos “*Autoridade institucional*”.

3. O princípio da *hierarquia oficial*, isto é, de organização das instâncias fixas de controle e supervisão para cada autoridade institucional, com o direito de apelação ou reclamação das subordinadas superiores. Regula-se de forma diversa a questão de se e quando a própria instância de reclamação repõe a disposição alterada por outra “correta” ou dá as respectivas instruções à instância subordinada à qual se refere a reclamação.

4. As regras, que podem ser: a) regras técnicas; b) normas.

6. Em caso de racionalidade plena, não há qualquer apropriação do cargo pelo detentor, quando está constituído um “direito” ao “cargo” (como, por exemplo, no caso de juízes e recentemente no de seções crescentes dos funcionários públicos e mesmo dos trabalhadores), ele não serve normalmente para o fim de apropriação pelo funcionário, mas sim para garantir seu trabalho de caráter puramente objetivo (“independente”), apenas vinculado a determinadas normas no respectivo cargo. (Weber, 2012, p. 142-143)

No caso, o regimento interno é um documento que demonstra claramente o modelo burocrático descrito por Weber, pois ele contém o conjunto de normas e preceitos que estabelecem a ordem administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da instituição, ou seja, como ela deve funcionar com direitos e deveres de todos os atores. Esse regulamento também contempla os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferece e o seu funcionamento. Há uma divisão das responsabilidades e atribuições de cada ator, evitando a centralização de todas as ordens, ações e trabalho nas mãos do gestor e determinando o que cada um deve, pode fazer e como deve fazer.

O capítulo I - Do Corpo Docente - do referido documento demonstra claramente como o professor deve se comportar, como veremos em alguns dos exemplos extraídos abaixo:

Art. 208. São direitos dos professores, além dos conferidos pela legislação específica vigente:

I. receber tratamento condigno com a função de professor;

II. ser respeitado na sua dignidade como pessoa humana, independentemente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, gênero, orientação sexual, nacionalidade e necessidade educacional especial;

- III. ter assegurada sua integridade física, mental, emocional e moral;
- IV. dispor de condições adequadas ao desenvolvimento da ação educativa;
- V. ter autonomia didático-pedagógica de ensino, observados os documentos norteadores da SEEDF;

Art. 209. Além das obrigações expressas na legislação, constituem deveres do professor:

- I. participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Ação Anual do CEP-EMB;
- II. promover a igualdade entre todos os estudantes, considerando a diversidade, sem distinção de raça/etnia, de territorialidade, gênero, sexualidade, convicção política, filosófica ou religiosa, e condições sociais, físicas, intelectuais, sensoriais e comportamentais;
- III. executar as tarefas pedagógicas de registro da vida escolar do estudante, em instrumentos próprios definidos pela SEEDF, relativos ao período em que esteve como regente definitivo ou substituto na turma;
- IV. cumprir os prazos fixados para entrega de documentos solicitados;
- V. executar as tarefas pedagógicas e de registro da vida escolar do estudante, em instrumentos próprios, cumprindo os prazos fixados pela direção do CEP-EMB, e em conformidade com o calendário escolar, para a entrega dos documentos à secretaria escolar.

Art. 210. É vedado ao professor:

- I. envolver o nome do CEP-EMB em manifestações estranhas às suas finalidades educativas;
- II. ferir a suscetibilidade dos estudantes no que diz respeito às convicções políticas, religiosas, etnia, condição intelectual e social, assim como no emprego de apelidos e/ou qualificações pejorativas;
- III. fazer apologia à política partidária no interior do CEP-EMB;
- IV. ocupar-se, durante a aula, de outros afazeres que não sejam atividades relativas à docência;
- V. portar objeto ou substância que represente perigo para a sua saúde, segurança e integridade física ou de outrem.

As características do modelo burocrático também são encontradas no Projeto Político-Pedagógico do CEP-EMB, como referimos anteriormente, nos itens 10.1, 10.1.1 e 10.1.2, que comprovam tais aspectos. O documento esclarece que a organização administrativa pedagógica está de acordo com as normas e modelos das instituições de educação profissional do Distrito Federal, que é definido pela SEEDF, bem como a composição da equipe de direção através de PORTARIA e seu artigo específico.

Na perspectiva da análise documental, também encontramos características do modelo Simbólico Cultural como a concepção de cultura e os níveis de cultura, e em relação à concepção de cultura encontramos aspectos que sugerem a perspectiva integradora como cultura predominante.

A perspectiva integradora tem a homogeneidade e a harmonia como os princípios representantes da natureza da cultura organizacional, devido aos benefícios que esses conceitos propiciam aos sujeitos e às organizações. Segundo Caixeiro (2014, p. 269), “a cultura é caracterizada pela clareza e consensualidade de valores, pelas interpretações e crenças partilhadas pelos atores organizacionais”. E todo esse arcabouço de conceitos, princípios e convicções são aceitos e compartilhados pelos indivíduos da organização.

A perspectiva está estabelecida através de uma visão mais funcionalista, que preconiza a identificação de hábitos que promovam a sustentação e a harmonia de um sistema ou organização social. Dessa maneira, o consenso deve “reinar” em uma organização, e todos aqueles fatores que podem vir a causar algum tipo de desconforto ou instabilidade como a ambiguidade, os conflitos diversos, as diferenciações e as inconsistências devem ser desconsideradas para manter a unidade. Neste contexto, a perspectiva auxilia a construção de um modelo que deve ser incorporado pelos diversos atores da organização, atribuindo um significado às ações práticas do passado, do presente e do futuro, e dando suporte e esclarecendo as expectativas de papel (Nascimento, 2009).

Neste caso, o elemento, o ente mais importantes na geração ou constituição da cultura é o líder, fundador ou gestor. Conforme Torres (2003), ele é “o *protagonista cultural*” e assume o poder de criar ou eleger seus próprios valores e crenças, que serão posteriormente repassados aos outros membros. Essa pacificação compulsória aos integrantes da organização pelo líder/fundador cria um ambiente favorável para a existência e, conseqüentemente, a continuidade da organização sólida, pelo direcionamento de tomada de decisões no presente, no passado e no futuro. Assim, se minimizam distorções, ansiedades por desconhecimentos ou conflitos. Essa organização

sólida, única, é reconhecida nessa perspectiva como um agregador social, pois tem a capacidade de congregiar todos os integrantes da organização, e assim podemos dizer que a cultura é uma espécie de “cimento ou cola social”. No intuito de manter a harmonia, resguardando a unidade da organização e o equilíbrio cultural, os gestores ou líderes elegem estratégias e mecanismos de socialização profissional, ritos de confraternização, mitos de grande família, treinamento da equipe, dentre outros. Estes exemplos são mais característicos de organizações não escolares, e nas organizações educativas geralmente encontramos a celebração de datas comemorativas, formatura de alunos, semanas pedagógicas e aulas inaugurais.

Entretanto, vale ressaltar que dissidências e discordâncias podem ocorrer no meio da organização. Segundo Caixeiro (2014, p. 269), “a perspectiva de integração justifica essas ‘anomalias’, como prova de desvios individuais, fundamentados num insuficiente processo de seleção dos indivíduos, na pobre socialização dos novos trabalhadores, numa ‘fraca’ cultura, num período temporário de confusão durante um período de realinhamento cultural.” Como podemos observar, os caminhos apontam para uma uniformidade e um equilíbrio com uma cultura esperada e possível na perspectiva integradora, apesar de desvios que possam ocorrer no processo.

Neste contexto, a cultura organizacional, na perspectiva integradora, é um poderoso instrumento na intenção de equacionar condutas, visões de mundo, igualar modos de pensar e viver de uma organização. Consequentemente, percebemos a cultura como um dispositivo versátil que a organização possui, e passível de ser controlada e alterada em favor do consenso, da acomodação, da divisão de objetivos e proveitos, da uniformidade de valores e convicções. O principal foco da análise, na perspectiva integradora, é a organização, e em favor dela são utilizados todos os esforços para mantê-la forte e saudável.

Com base no que foi exposto sobre a perspectiva integradora, que tem a organização como ponto principal, encontramos elementos que apoiassem essas afirmações nos documentos analisados, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno. Estes instrumentos têm a capacidade de conhecer e demonstrar como é a cultura organizacional da Escola de Música de Brasília. Martin (1992) faz uma importante observação sobre a cultura organizacional:

Quando um indivíduo entra em contato com as organizações, entra, também, em contato com as normas, com as histórias que as pessoas contam sobre o que se

passa, com as regras e procedimentos formais da organização, com os seus códigos informais de comportamento, rituais, funções, sistemas de remuneração, gíria e piadas apenas compreendidas pelos membros da organização. Estes elementos são algumas das manifestações da cultura organizacional. Quando os atores organizacionais interpretam o significado dessas manifestações, as suas percepções, memórias, crenças, experiências e valores vão variar, as interpretações serão diferentes - ainda que se trate do mesmo fenômeno. (Martín, 1992, p. 3 como citado em Caixeiro, 2014, p. 272).

Considerando que a organização é o foco da perspectiva integradora, encontramos nos documentos analisados os aspectos que comprovam essa afirmação dos estudiosos, principalmente no caso do PPP, uma vez que é um documento construído pela coletividade e que também nos proporciona um retrato da escola.

Do ponto de vista da promoção e da sustentação, da harmonia de um sistema ou organização social, os órgãos colegiados descritos no PPP são uma maneira de possibilitar o consenso que deve “reinar” em uma organização. Os órgãos colegiados são previstos na Lei nº 4.751/2012 de Gestão Democrática, onde se requer a participação coletiva nas várias dimensões – pedagógica, administrativa e financeira – da escola. Compreende-se assim que a escola se converte em lugar do debate e do diálogo, que tem a reflexão coletiva como base. Fica subentendida a necessidade da participação de representantes de todos os segmentos da escola na tomada de decisões e ações, sejam elas de natureza financeira, administrativa ou pedagógica, como podemos ver descrito no PPP abaixo:

No CEP-EMB a gestão democrática se expressa a partir dos seus diferentes órgãos colegiados constituídos, que visam assegurar a transparência das decisões, garantir o controle das mesmas e, ainda, contemplar todo o tipo de questão que envolve a vida da comunidade escolar. (PPP, p. 60)

Os órgãos colegiados do CEP-EMB Escola de Música de Brasília são: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Colegiado de Cursos, Grêmio Estudantil e Unidade Executora (Caixa Escolar).

Na perspectiva da análise documental do PPP do CEP-EMB, encontramos as coordenações dos diversos núcleos das áreas instrumentais e vocal na estrutura organizacional da escola. Essas coordenações são um agrupamento de instrumentos conforme afinidade, estilo (popular e erudito), técnica ou pela classificação: cordas, sopros, madeiras e percussão, entre outros. Os núcleos surgiram da própria forma de organização da escola, à medida que foram criados outros cursos, principalmente aqueles

com a trajetória dos instrumentos musicais na área de música popular, bem como a Musicalização Infantojuvenil.

Assim, houve a necessidade de criação de coordenações com o intuito de gerenciar da melhor forma os 46 cursos oferecidos e foram criadas 14 coordenações com 16 coordenadores que abrangem todos os cursos. A diversidade dos cursos é destacada no PPP, quando justifica a diversidade de respostas encontradas na dimensão pedagógica sobre os conteúdos de ensino. “Vale ressaltar que as diferenças refletidas nas respostas, em particular neste item, podem estar relacionadas a grande diversidade de curso oferecidos no CEP.” (PPP, p. 22).

Os coordenadores são escolhidos por meio de eleição direta por seus pares anualmente, sendo que os professores se candidatam à vaga de coordenador. Vale ressaltar que, conforme o PPP, a quantidade de supervisores e coordenadores é estabelecida seguindo regras e normas, como explicitado abaixo:

Além disso, a distribuição dos Supervisores das Unidades de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem os quantitativos definidos em PORTARIA editada pela SEEDF e publicada no DODF.

De igual forma, os Coordenadores Pedagógicos locais em exercício neste Centro de Educação Profissional – CEP-EMB tem seu quantitativo definido em PORTARIA específica ao CEP-EMB, capítulo/artigo que regulamenta a atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, em exercício no CEP-EMB e, ainda, dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária, os procedimentos para a escolha de turmas, as normas para o desenvolvimento das atividades de Coordenação Pedagógica. (Projeto Político Pedagógico do CEP-EMB, pp. 79-80).

Os coordenadores fazem a conexão entre a direção e as coordenações, e estas se constituem em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico. As coordenações se reúnem semanalmente com a direção e a supervisão pedagógica e com os coordenados. Abaixo ilustramos o modelo de departamentalização com seus respectivos núcleos. A princípio, essas coordenações das áreas instrumentais poderiam ser interpretadas como uma forma de departamentalização da organização por causa dos vários núcleos, o que, em tese, caracterizaria a perspectiva diferenciadora. Entretanto, essa perspectiva não foi identificada, porque não encontramos evidências que

comprovassem as características da noção de subculturas como a divergência de opinião, diferenças de poder e nos conflitos de interesse.

Direção			
Supervisão Pedagógica			
Coordenação e número de coordenadores			
Coordenação de Programação Artística CPA 2 coordenadores	Coordenação da Musicalização Infantojuvenil 2 coordenadores	Música Popular	Música Erudita
		Música Popular 1 1 coordenador	Percussão Erudita e Metais 1 coordenador
		Música Popular 2 1 coordenador	Madeiras 1 coordenador
		Música Regional 1 coordenador	Cordas Friccionadas 1 coordenador
		Teoria 1 coordenador	Piano Erudito e Harpa 1 coordenador
			Música Antiga 1 coordenador
			Tecmus e Arranjo 1 coordenador
			Grandes Grupos 1 coordenador
			Teoria 1 coordenador

Quadro 7. Coordenações dos Núcleos das Áreas Instrumentais e Vocal

Fonte: Pesquisador.

Debruçando-nos sobre o PPP, em relação à cultura organizacional, observamos a existência de aspectos referentes aos elementos de cultura, artefatos e os valores assumidos.

Os artefatos: é o nível mais superficial e consciente onde encontramos os fenômenos visíveis, tangíveis e audíveis que ocorrem na cultura de uma organização. São todos os elementos visíveis - ambiente construído, arquitetura, *layout* dos escritórios, tecnologia, produtos, logotipo, materiais de comunicação, comportamentos, estilo, mitos e histórias contadas que fazem parte da tradição da organização, documentos públicos (por exemplo, lista dos valores, missão, visão e documentos diversos), linguagem escrita e falada, cerimônias e rituais, costumes, recompensas e punições, bem como processos

organizacionais revelados na rotina. Neste nível, Shein relata que “artefatos são fáceis de observar mas, difíceis de decifrar” (Shein, 2009, p. 33).

Dentro desse contexto, encontramos algumas características dos artefatos, começando pela logomarca da escola, que está presente nos documentos oficiais (PPP, memorando, entre outros) e no uniforme dos alunos da Musicalização Infantojuvenil.



Figura 8. Logomarca da Escola de Música de Brasília

Fonte: Escola de Música de Brasília

A logomarca aponta para um novo momento da escola na busca de dar sentido de pertencimento para todos os atores da escola, e da escola com a cidade e com a sua finalidade, ensinar música através de um instrumento. A letra E, relaciona-se ao plano piloto, característica da cidade de Brasília, reforçando a identificação da escola com a cidade. A letra M, é uma figura em forma de onda, no caso, um senoide característico do fenômeno sonoro que é um importante elemento para criar música e finalmente a letra B, que nos remete a imagem do corpo de um violão, que é um instrumento que integra as duas vertentes da escola, erudito e popular.

Em termos culturais vale salientar que a logomarca representou uma demarcação de espaço com a intencionalidade de proporcionar uma ligação da ação de ver o símbolo e de maneira natural e automática pensar na Escola de Música de Brasília o que valoriza e proporciona um pertencimento a única escola que de fato é pública e oferece o ensino da música no DF e que culturalmente representa o DF a mais de 40 anos. Importante se faz ressaltar que todo esse movimento ocorreu em meio a uma intervenção na Escola de Música de Brasília o que dividia opiniões sobre a credibilidade do trabalho realizado na escola, sendo cultural sua importância para o meio das artes no DF a quase quarenta anos.

O lançamento do logotipo em meio a estas questões foi de fundamental importância para um novo olhar para o CEP EMB que corroborou para diversas outras ações e avaliações da sociedade em geral no que se referia ao CEP EMB e sua história. Em Brasília existem várias escolas que oferecem o ensino da música mas se hoje ocorrer alguma indagação além da história que o CEP EMB carrega a sua identificação pela logomarca de imediato a diferenciá-la das demais.



Figura 9. Madrigal México 2019
Fonte: Escola de Música de Brasília

O Madrigal de Brasília é um artefato classificado como criação artística, e é um grupo que está presente na cultura da escola e é celebrado nos documentos analisados. Foi criado pelo maestro Levino de Alcântara e exerceu um papel relevante na campanha para a fundação da escola. Ao longo dos anos de sua existência, o grupo, além de percorrer uma trajetória de sucesso no cenário da música erudita brasileira, atingiu um nível técnico de excelência, destacando-se como um dos melhores coros do Brasil.

Um dos aspectos das concepções da perspectiva integradora, é a capacidade de integração social, ou seja, a capacidade de congregação de todos os integrantes da organização, neste caso reconhecemos o Madrigal de Brasília um ente facilitador. Como podemos observar no texto abaixo

A formação dos professores que compõem o Madrigal de Brasília é ampla e diversificada. Além da competência vocal necessária ao desenvolvimento do trabalho, estes possuem outras áreas de competências artístico-pedagógico-musicais. Sendo assim, o trabalho desenvolvido pelo Madrigal de Brasília junto aos estudantes-cantores, contribui para a abrangência das diferentes disciplinas em que hoje competências artístico-pedagógico-musicais. Sendo assim, o trabalho

desenvolvido pelo Madrigal de Brasília junto aos estudantes-cantores, contribui para a abrangência das diferentes disciplinas em que hoje se segmenta o trabalho escolar. Ainda, proporciona aos estudantes uma vivência multidisciplinar no desenvolvimento de competências e habilidades, características exigidas do futuro profissional que ingressará no mercado de trabalho. (PPP, p. 95)

O coro se destaca como um elemento de integração não só pelo fato de ser um dos movimentos responsáveis pela criação da escola, mas também pelo fato de estar previsto no Projeto Político Pedagógico, assim como, reforça e reconhece a missão da escola,



Figura 10. Maestro Levino de Alcântara

Fonte: <https://www.facebook.com/levino.alcantara>

O próximo na categoria dos artefatos é o herói, protagonizado pelo Maestro Levino de Alcântara, que é citado no PPP, como também nas páginas da escola (www.emb.se.df.gov.br), pelo fato do mesmo ser um dos protagonistas dos dois movimentos que deram origem ao CEP-EMB, tendo sido, também, o seu primeiro diretor, exercendo essa função de 1964 até 1985. O maestro é reverenciado pelo seu pioneirismo em criar uma escola de música em pleno governo da Ditadura Militar e trazer cultura e formar várias gerações de músicos na cidade de Brasília. Na perspectiva da integração o componente mais importante é o fundador e/ou líder, quando se deseja estabelecer uma cultura. O maestro Levino de Alcântara é esse personagem, no caso, a partir da criação das crenças e valores instituídos por ele, e que foram transmitidos ao longo dessas décadas aos integrantes da organização, possibilitou a criação de um ambiente favorável de uma cultura sólida na Escola de música

O CIVEBRA (Curso Internacional de Verão de Brasília) é outro elemento da cultura organizacional da Escola de Música de Brasília. O curso foi idealizado e vem sendo realizado desde a década de 70, com o propósito de proporcionar a integração, o compartilhamento e a atualização de conhecimentos musicais entre professores, estudantes e profissionais da música, de Brasília, do Brasil e de outros países. As ações são proporcionadas através de aulas, *master classes*, *workshops*, oficinas, concertos, recitais e *shows* realizados por profissionais músicos/professores de Brasília, do Brasil e do exterior, acessíveis aos estudantes de todo o Brasil e de outros países, por inscrição prévia cujas regras são publicadas em edital próprio.

O CIVEBRA veio a se tornar parte da cena cultural da cidade pelo fato de proporcionar à comunidade de Brasília e entorno apresentações musicais públicas e gratuitas de altíssimo nível, realizadas por professores e estudantes participantes do curso.



Figura 11. Cartaz de divulgação do CIVEBRA

Fonte: https://pt-br.facebook.com/pg/escolademusicadebrasilia2017/photos/?ref=page_internal

Além das citações no PPP, na busca da afirmação do CIVEBRA como uma criação artística da escola, o curso também é citado no *Currículo em Movimento da Educação Básica* (pp. 50-51).

O Curso vem reforçar a cultura integradora, devido ao fato do CIVEBRA, ser um espaço destinado ao aprimoramento e a formação continuada de professores, musicólogos, compositores, arranjadores, regentes, intérpretes, e estudantes dos níveis intermediário, avançado e profissional. Primeiramente, por estar em concordância com a missão da organização que é a de promover a educação musical, a formação para trabalho e a vida em sociedade, no artigo 4 do PPP, como veremos na sequência de das crenças e

valores. Segundo que na perspectiva integradora, os gestores ou líderes optam por estratégias e mecanismos de socialização profissional, ritos de confraternização, mitos de grande família, treinamento da equipe, e assim por diante. Com o objetivo de manter a harmonia, preservando a unidade da organização e o equilíbrio cultural, dessa maneira, o curso se encaixa perfeitamente.

Crenças e valores assumidos também fazem parte da cultura organizacional, e correspondem aos princípios, convicções que são importantes para direcionar os atores no desempenho de suas funções e representam uma forma de justificar o seu empenho. Os valores normalmente são criados pelos fundadores ou precursores das organizações e são legitimados pelo meio físico ou compartilhados pelo grupo social. Eles estão no nível intermediário, entre o consciente e o inconsciente e são um grupo de princípios que explicitam os artefatos e, dessa maneira, influenciam as escolhas do grupo.

Segundo Shein (2009), os valores são as justificativas expostas como metas, estratégias, filosofias e normas. Na cultura organizacional da escola, encontramos esses elementos no Regimento Interno e no PPP.

No Regimento fica explícito, no capítulo 3, a finalidade e os objetivos do CEP-EMB, que são ofertar a modalidade de educação profissional, e a sua missão de promover a educação musical e a formação para o trabalho, como podemos ver abaixo.

Art. 3º O CEP-EMB tem por finalidade ofertar Educação Profissional por meio de cursos Técnicos de Nível Médio, de Especialização Técnica de nível médio e de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Art. 4º O CEP-EMB tem como missão promover a educação musical, a formação para o trabalho e a vida em sociedade com seus desafios modernos, em um ambiente favorável ao diálogo, à participação, ao pluralismo de ideias e de princípios pedagógicos, de modo a desenvolver o conhecimento musical, as atividades artísticas e criativas pela organização de esforços coletivos em benefício dos estudantes.

O Projeto Político-Pedagógico é uma ferramenta eficaz e capaz de possibilitar à escola uma oportunidade de se planejar, buscando meios e reunindo pessoas e recursos para a efetivação desse projeto; nesse viés, a Escola de Música estabeleceu metas e estratégias descritas nos itens 13.2 e 13.3. As metas e estratégias estabelecidas foram:

➤ Fortalecer a gestão democrática através da promoção e do aumento das reuniões com a comunidade escolar e com o Conselho Escolar, disseminando o conhecimento sobre o tema;

- Fortalecer a prática pedagógica através do cumprimento, observação e acompanhamento efetivo dos Objetivos citados nas páginas 21 e 22 do PPP do CEP-EMB;
- Melhorar a estrutura física e segurança, com reforma dos banheiros, telhados e segurança automatizando os portões de ingresso à U.E até 2019;
- Reaproximar a Comunidade em geral, embaixadas e órgãos ligados à área cultural com a Escola de Música de Brasília por meio de projetos musicais e pedagógicos, concertos, recitais, *master classes* e *wokshops*.
- Criação de projetos como o “Proposta Artístico-Didático” (antigo Recital Didático) e o “Conserta EMB com Concertos”;

Estratégias

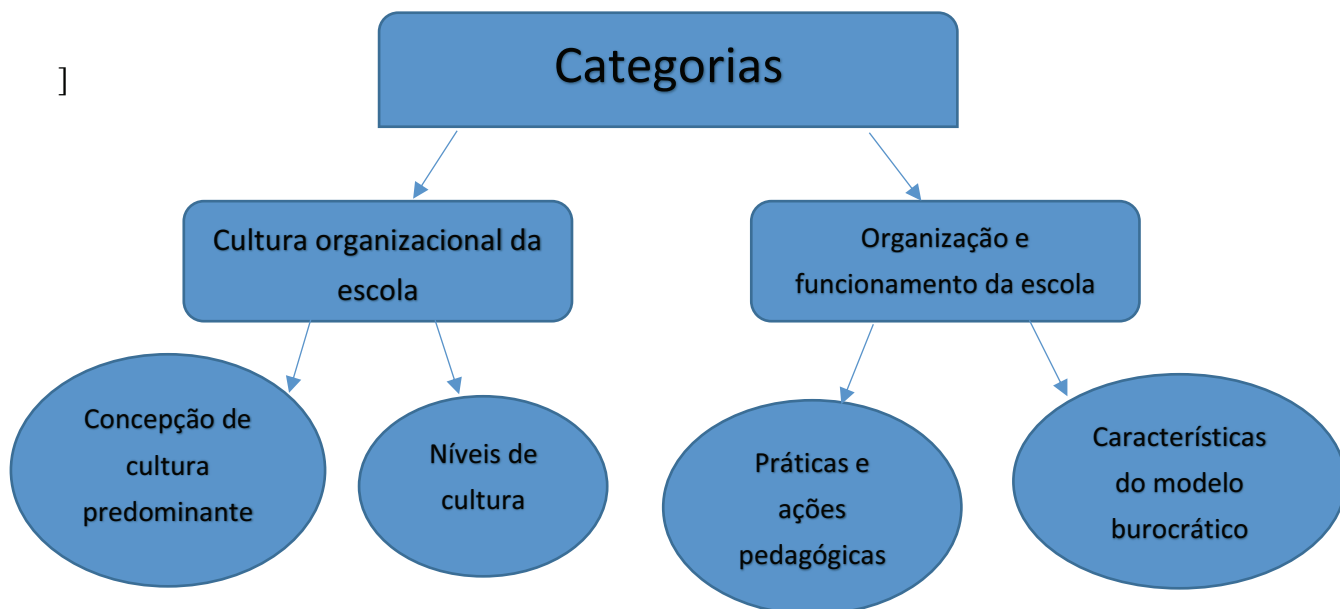
- Estabelecer parcerias com iniciativas público-privadas;
- Dar continuidade às obras de melhoria e manutenção dos banheiros, assim como telhado e parte elétrica;
- Realização de um encontro bimestral, nas coordenações pedagógicas coletivas, para viabilização de trocas de experiências entre o grupo de professores e avaliação das atividades realizadas no período;
- Incluir nas reuniões coletivas e de núcleo momentos para estudo, aprofundamento e para que sejam colocadas em prática as ações previstas no PPP do CEP EMB;
- Implementação e desenvolvimento do projeto “Conserta EMB com Concertos”;
- Submissão para aprovação e Implementação do projeto “Proposta de Recital Artístico-Didático”;

Posteriormente à análise documental, os resultados demonstram que existe uma predominância da concepção integradora no CEP-EMB Escola de Música de Brasília. Aspectos característicos da perspectiva integradora foram identificados como o consenso nítido dos valores, as interpretações e crenças compartilhadas pelos atores da organização e a participação coletiva promovida pelos órgãos colegiados da gestão democrática.

5.2 Resultado do questionário

A partir deste ponto, vamos trazer os resultados alcançados por meio do questionário em relação aos aspectos culturais da escola, do ponto de vista dos atores (professores) que responderam ao inquérito.

Buscando um melhor entendimento dos resultados, julgamos necessária a criação de duas categorias e mais 4 eixos temáticos. A divisão das categorias e os seus eixos temáticos correspondentes estão descritas no fluxograma abaixo.



Fluxograma 1. Categorias organizacionais

Fonte: Pesquisador

O perfil dos professores que responderam ao questionário correspondeu aos três primeiros itens e foi relacionado ao tempo de atuação e à sua formação acadêmica, como veremos na tabela abaixo.

Perfil dos professores				
Tempo de Secretaria de Educação	5 a 10 anos 15,4%	11 a 15 anos 15,4%	16 a 20 anos 23,1%	21 anos ou mais 46,2%
Tempo em que leciona na escola	5 a 10 anos 30,8%	11 a 15 anos 23,1%	16 a 20 anos 15,41%	21 anos ou mais 30,8%
Formação Acadêmica	Graduação 30,8%	Especialista 46,2%	Mestrado 23,1%	Doutorado 0%

Quadro 8. Perfil dos professores

Fonte: pesquisador

Os resultados demonstram que, em referência ao tempo de atuação tanto na Secretaria de Educação quanto ao tempo de atuação na escola, os números apontam para uma predominância de professores com mais de 21 anos de carreira. No tocante à formação acadêmica, existe um predomínio de especialistas, indicando que os professores

buscam uma atualização da sua formação inicial através do conhecimento e atualização de novas metodologias de ensino.

5.2.1 *Concepção de cultura predominante*

O resultado do questionário, em relação à concepção da cultura da escola, ratificou os dados encontrados na análise documental, ou seja, o item 12 do questionário indagava sobre qual cultura era predominante na escola, em uma questão de múltipla escolha na qual as características das perspectivas Integradora, Diferenciadora e Fragmentada eram descritas. A maioria dos entrevistados escolheu a Perspectiva Fragmentada como predominante na escola, com cerca 69,2% dos professores, e ainda uma pequena porcentagem considerou a Diferenciadora como cultura predominante. Abaixo destacamos as justificativas de dois professores em relação à pergunta:

“Por ser uma escola de porte considerável, com cerca de duzentos professores e mais de três mil alunos, a EMB comporta diferentes grupos, opiniões, valores e, até certo ponto, conflitos de interesse. Porém tais conflitos são naturais numa comunidade desse porte e com a grande variedade de cursos oferecidos e não chegam a ser um problema que comprometa a existência ou o funcionamento harmônico da Instituição.” (Professor Iota)

“A EMB passou por momentos de transição e dificuldades, então é normal que houvesse mais diversidade de opiniões buscando ajustes.” (Professor Ómicron)

O item 4 do questionário reforça a perspectiva diferenciadora como concepção de cultura na escola. Os professores foram questionados se, da forma como o espaço físico da escola é organizado, ele propicia a integração entre os núcleos. Na sua maioria, eles responderam que sim, principalmente quando a integração é realizada em outros espaços da escola como os teatros, através de concertos, palestras e *workshops*. Ressaltaram também que a integração não é imposta pela separação de alguns núcleos, mas ocorre através de múltiplas atividades como recitais, com a participação de instrumentistas promovendo a interação social e musical, fato que não se comprovou.

“Apesar de estarem separados por instrumentos, os núcleos não se complementam pela distância”. (Professor Gama)

“Concordo, pelo fato de permitir pontos de convergência entre as múltiplas atividades da escola.” (Professor Iota)

“A Escola estimula o intercâmbio entre os diferentes núcleos por meio de concertos, palestras, *workshops* etc.” (Professor Épsilon)

Todavia, nas respostas dos professores encontramos um fato que nos chamou atenção, apesar de eles concordarem que o espaço físico não é um empecilho para a integração entre os núcleos. Alguns acreditam que o problema da não integração estaria no comportamento dos colegas que, por diversos motivos, não procuram se integrar com outros núcleos, como podemos ver nas falas abaixo:

“Propicia, sim, no entanto, são os profissionais que não aproveitam de forma adequada por questões ideológicas. Existe uma disputa de ego.” (Professor Upsilon)

“Temos espaço que permite essa integração. Basta que essa integração seja procurada”. (Professor Kappa)

“É possível ter contato com os outros núcleos, tanto fisicamente quanto organizacionalmente. É questão de os professores buscarem a conexão entre si quando necessário.” (Professor Sigma)

Refletindo sobre o conceito da cultura organizacional, segundo as perspectivas dos professores, a departamentalização, ou seja, a diversidade de núcleos proporciona uma disputa de poder. A pergunta do item 5 era: Do ponto de vista cultural existe uma correlação entre a diversidade de núcleos na escola e a disputa por espaço de representação, privilégios, vantagens e/ou benefícios (por exemplo, distribuição de salas, compra de instrumentos, atendimentos das demandas do núcleo etc.)?

Os professores, na sua maioria, consideraram, nas respostas, que sim, vem acontecendo uma disputa por espaço de representação e privilégio, entre outros aspectos. Essas disputas são resultado de uma divisão não equânime dos blocos entre os núcleos, como também do número de salas e instrumentos insuficientes para atender à demanda total da escola. Destacamos algumas falas dos atores:

“Na história recente, alguns núcleos têm tido certa prioridade para se equipar e renovar seus equipamentos.” (Professor Zeta)

“Existe a disputa por sala, horários, instrumentos, equipamentos porque não há suficiente para todos.” (Professor Beta)

“Desde sua inauguração, os departamentos são divididos por blocos, sendo que raramente houve mudança. Com o advento da modulação, essa disputa de espaços

físicos mais adequados para o aspecto pedagógico ficou mais evidente.”
(Professor Ômega)

5.2.2 Níveis de Cultura

O questionário também trouxe questões que pudessem identificar os elementos de cultura como artefatos, valores assumidos e pressupostos básicos, destacados no trabalho de Edgar Shein.

No quesito artefatos, os professores destacaram vários elementos considerados por eles como relevantes, como aspectos da cultura da Escola de Música no item 18, e destacamos os mais citados e os mais relevantes, conforme a lista a seguir:

- Logomarca da escola;
- Herói, Levino de Alcântara;
- Criação artística CIVEBRA;
- Concertos dos Núcleos e *Shows*;
- Festas típicas (festa junina);
- Criação artística O madrigal de Brasília;
- Projetos (Hoje a aula é aqui e Conserta EMB);
- Recitais de Formatura.

Destacamos que, na fala dos professores, foram ratificados os artefatos anteriormente citados na análise documental, como o herói, Levino de Alcântara, o CIVEBRA e o Madrigal como criações artísticas. Trazemos a seguir a fala de um professor como exemplo:

“Curso Internacional de Verão, Concertos dos Núcleos (Semana das Cordas, Semana dos Sopros), "Povo do Erudito x Povo do Popular", Madrigal da Escola (primeiro coral de Brasília), Maestro Levino (criador e patrono da EMB), Festa Junina da EMB (famosa entre as festas juninas da cidade)”. Professor Etá.

Os valores assumidos ou compartilhados, segundo Shein, são os valores que são importantes e/ou fundamentais para as pessoas, porque servem como orientação nas suas práticas dentro da organização. Os valores ajudam a legitimar o seu desempenho e a sua criação e frequentemente são atribuídos aos fundadores da organização, sendo reconhecidos pela partilha social do grupo ou pelo espaço físico.

Os professores da escola foram questionados, no item 16, sobre como se reconhecem na organização: como professores ou como artistas? Na sua maioria, se reconheceram como educadores na instituição e assumindo os valores da escola de promover a educação musical e a formação para o trabalho, o que, mais uma vez, confirma os dados já identificados na análise documental, como podemos ver abaixo nas suas justificativas:

“O primeiro objetivo é ensinar, o aspecto artístico surge naturalmente no processo de ensino. Porque é a parte intrínseca da formação profissional de um músico.” (Professor Épsilon).

“Sou professor de arte musical, do fazer musical. Minha função é transmitir informações/conhecimento, orientar o aprendizado e demonstrar a prática do fazer musical.” (Professor Lambda).

O último elemento de cultura concebido por Shein (2009) são os pressupostos básicos, aqueles que representam as crenças inconscientes e incontestáveis, sendo encontrados no nível mais profundo e que somente a partir de uma investigação da cultura organizacional podem ser alcançados.

Os itens 6, 15 e 17 procuravam reconhecer aspectos associados aos pressupostos básicos, sendo que as perguntas 6 e 17 eram relacionadas aos sentimentos que os professores tinham em relação aos órgãos controladores da escola. No item 6, a pergunta era: Do ponto de vista cultural, o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação e o da escola são factíveis de serem seguidos à risca pelos professores?

Os professores, na sua maioria, acham que não é possível seguir esses regimentos, pelo fato de que a escola possui muitas especificidades por sua natureza de ensino musical e, dessa maneira, devido às suas especificidades, a escola deveria ser considerada um conservatório. Exemplos da fala dos professores a seguir:

“Existem, ainda, alguns aspectos da legislação da SEEDF que não contemplam plenamente as especificidades da Escola de Música. Como exemplo, a não consideração da necessidade de se iniciar o ensino musical ainda na infância, como maneira de propiciar a formação plena de um profissional da música.” (Professor Épsilon).

“A SEDF, vez ou outra, não consegue enxergar algumas condições *sui generis* da EMB.” (Professor Sigma).

Esse sentimento relativo à SEEDF coincide com as respostas do item 17, nas quais os professores evidenciam que acreditam que a SEEDF não considera as especificidades da escola.

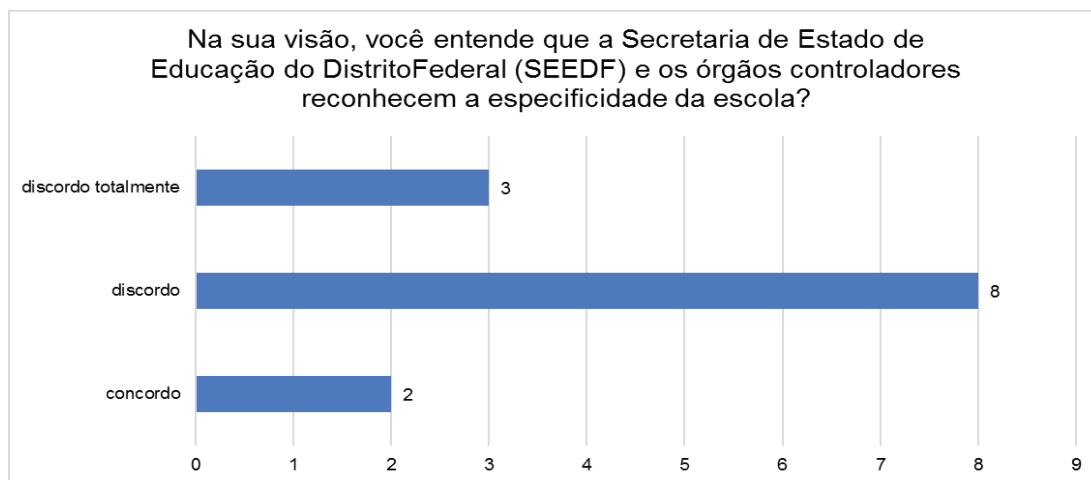


Gráfico 1. Você entende que a SEEDF reconhece a especificidade da escola?

Fonte: Pesquisador

O professor Ômega ressalta que “O tempo todo a SEEDF tenta administrar a EMB segundo os moldes e as regras das escolas regulares, atos esses que provaram, com a prática pedagógica da EMB, ser ineficientes”. Já outro professor diz que “Eles precisam entender a escola e suas especificidades.”

A pergunta do item 15 era referente à gestão da escola, se esta poderia ou não ser realizada por um administrador não músico, e a pergunta era pertinente porque havia um discurso de que só músicos poderiam gerir a escola. Fato esse que não se confirmou, como podemos identificar no gráfico abaixo e na fala dos professores:

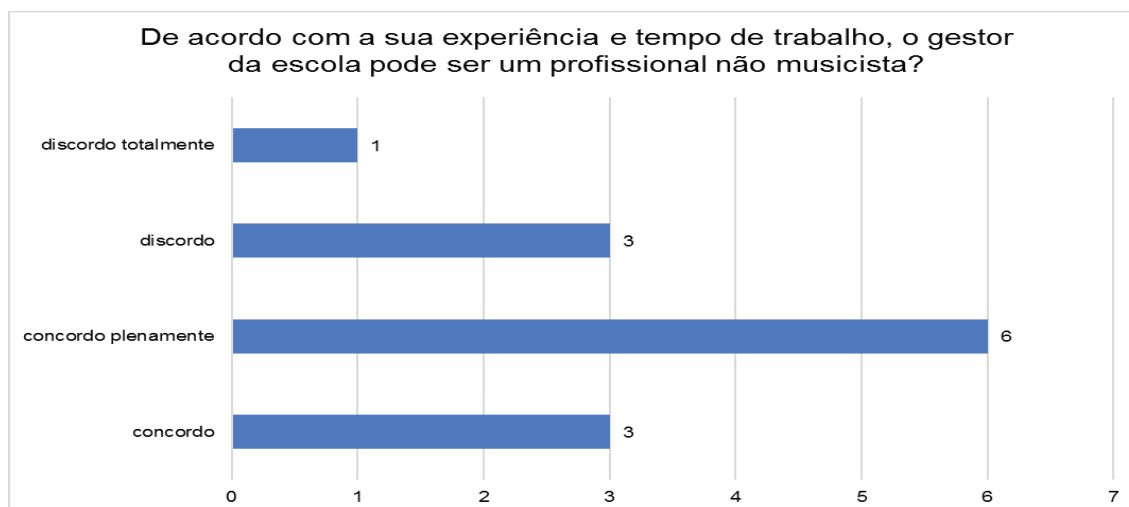


Gráfico 2. Experiência e tempo de trabalho

Fonte: Pesquisador

“Mesmo sendo uma escola técnica, o Gestor não precisa ser um musicista, pois lidará com outras questões de administração e gestão que não necessitam de um conhecimento musical.” (Professor Beta)

“A gestão profissional dispõe de um conhecimento gerencial do qual a organização educativa precisa para equilibrar as normas e regulamentos de uma organização complexa que é a escola. Os agentes sociais que se encontram presentes nesta instituição requerem um profissional capaz de gerenciar as variadas demandas de cumprimento de normas estáveis, uniformidade e impessoalidade das relações humanas.” (Professor Upsilon)

5.2.3 Práticas e ações pedagógicas

Na cultura organizacional, o compartilhamento de informações, os preceitos, as normas, a missão e os valores são imprescindíveis para a estabilidade e a homogeneidade de uma organização, porque diminuem os conflitos e a ambiguidade no seu interior. Dessa maneira, as perguntas dos itens 7 e 8 tinham como objetivo conhecer as formas de partilha das informações administrativas e práticas pedagógicas no seio da instituição. No item 7, a pergunta era: Como é realizado o compartilhamento das informações da gestão administrativa e das ações de práticas pedagógicas?

- Reunião geral com o corpo docente.
- Reuniões coletivas de núcleo.
- Reunião dos coordenadores de núcleo e direção.
- Conversar informais.
- Mala direta via e-mail.

Em relação a essa questão, a maioria dos professores escolheu as reuniões coletivas de núcleo e as reuniões dos coordenadores de núcleo e direção como formas de compartilhamento de informações na escola. Todavia, todas as alternativas foram escolhidas, inclusive as conversas informais, apesar de estas não serem uma forma de partilha oficial da unidade escolar, como podemos identificar no gráfico 3 abaixo:

7 - Como é realizado o compartilhamento das informações da gestão administrativa e das ações de práticas pedagógicas?

13 respostas

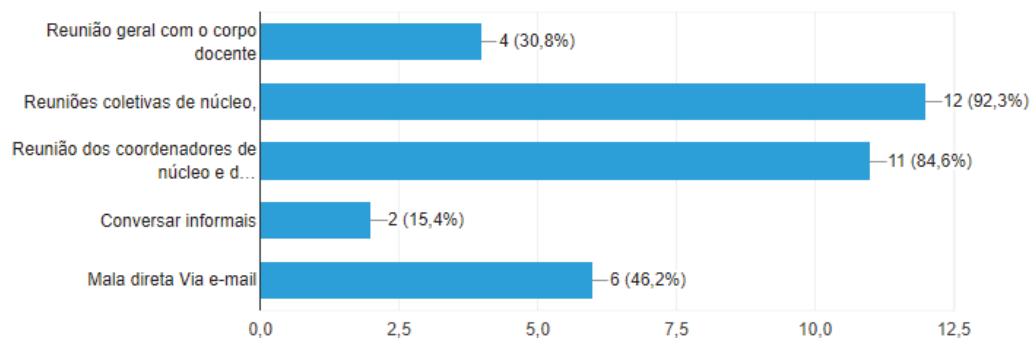


Gráfico 3. Compartilhamento das informações

Fonte: Pesquisador

No item seguinte, após a escolha e identificação das formas de compartilhamento, a pergunta questionava se aquelas formas de transmissão da informação eram consideradas por eles como válidas e eficientes. A maior parte dos professores concordou com as maneiras de se compartilhar a informação, entretanto, ao justificar a sua resposta, alguns professores questionaram sua eficiência, relatando que às vezes a informação se perde no caminho, que as informações dependem da interpretação do coordenador e que as reuniões poderiam ser mais participativas, entre outras respostas, como podemos ver depois do gráfico 4:

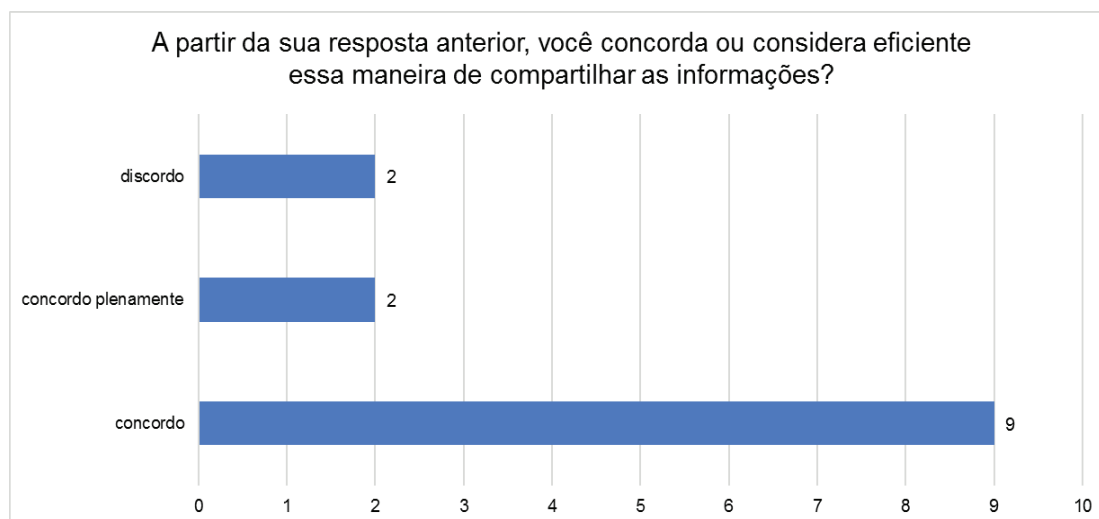


Gráfico 4. Considera eficiente a maneira de compartilhar as informações

Fonte: Pesquisador

“Ainda há caminhos a serem perseguidos para se conseguir uma melhor troca de experiências pedagógicas e mais ampla divulgação das decisões administrativas e

das produções artísticas (frutos do almejado profissionalismo que se pretende ensinar).” (Professor Épsilon,)

“O problema não está na maneira, mas na disponibilidade de tempo que os envolvidos têm para que o trâmite da informação seja realizado com a necessária segurança a fim de garantir seu entendimento e/ou cumprimento.” (Professor Omicron)

“As reuniões poderiam ser mais participativas. Normalmente, são apenas informes e distribuição de tarefas, Além disso, não se discute o pedagógico, mas somente a parte administrativa.” (Professor Lambda)

O marco filosófico do PPP da Escola de Música ressalta que a instituição reconhece a relação dialética entre indivíduo e sociedade, como também há compreensão de que toda educação é baseada na visão de mundo, de homem e de sociedade.

Dessa maneira, o importante, para uma instituição educativa voltada para a educação profissional, é descobrir os meios e as formas mais adequadas que contribuam na formação social dos indivíduos, isto é, dos sujeitos preparados para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para intervirem de forma consciente na sociedade.

Conseqüentemente, consideramos que para alcançar esses objetivos é necessária uma reflexão sobre a prática pedagógica. As questões de números 9, 10 e 11 foram concebidas com o objetivo de conhecer a organização e o funcionamento da prática na escola.

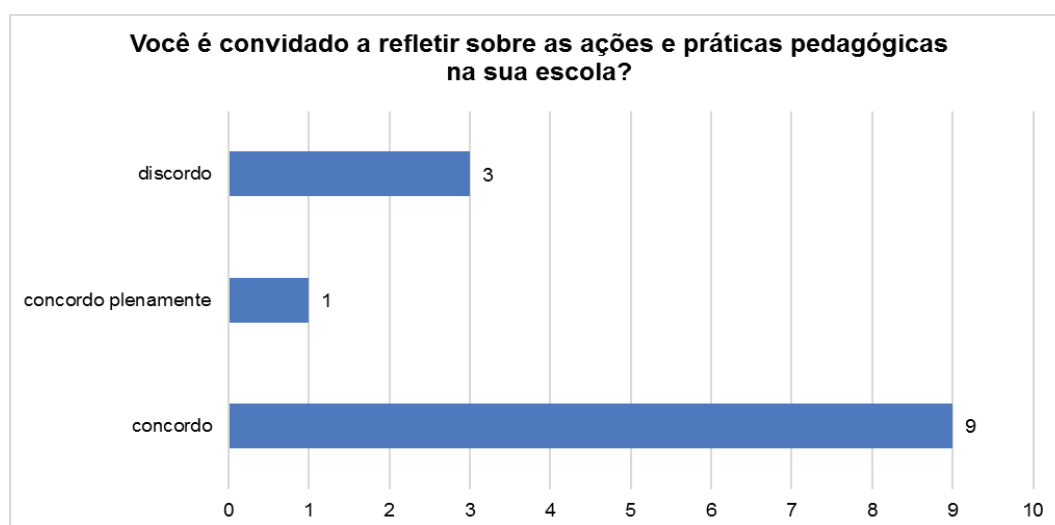


Gráfico 5. Refletir sobre as ações e práticas pedagógicas

Fonte: Pesquisador

O item 9 do questionário perguntava se os professores eram convidados a refletir sobre as ações e práticas pedagógicas na escola, e as respostas sinalizaram que a maioria era convidada para essa reflexão, e especificaram os espaços como as reuniões pedagógicas coletivas, de núcleo, do Conselho Escolar e também o PPP, como verificado no gráfico 5 acima. Entretanto, chamaram-nos atenção alguns relatos nas falas dos professores. Apesar do espaço aberto para essas reflexões, alguns docentes consideraram que, infelizmente, não há engajamento e interesse na participação e no comprometimento das pessoas nas ações e práticas pedagógicas, como veremos nas opiniões a seguir:

“Na minha opinião, o convite existe, porém não existe participação e interesse de muitos dos professores em participar.” (Professor Eta)

“Especialmente durante as reuniões de núcleos e reuniões gerais, o que falta são pessoas comprometidas com a ação pedagógica.” (Professor Upsilon)

“Os núcleos têm um dia fixo para discutirem sua prática pedagógica. Mas falta uma participação mais efetiva do Coordenador de Núcleo e dos Supervisores Pedagógicos.” (Já Ômega)

No item 10, a questão, com respostas de múltipla escolha, procurava saber como eram organizadas as práticas pedagógicas na escola. Vejamos as respostas:

- () predominam as aulas práticas de instrumentos musicais.
- () existem estágios para complementar a carga horária do curso técnico em música.
- () os núcleos trabalham de forma interdisciplinar.
- () há engajamento dos professores dentro dos seus núcleos, de forma coletiva.

Os docentes responderam, na sua maioria, que existe uma predominância das aulas práticas de instrumentos musicais, entretanto, os outros itens também foram observados como prática pedagógica na escola.

Na temática que envolvia a organização e o funcionamento da escola foi perguntado, no item 11, qual eixo era predominante no atual curso da unidade educativa, a teoria ou a prática?

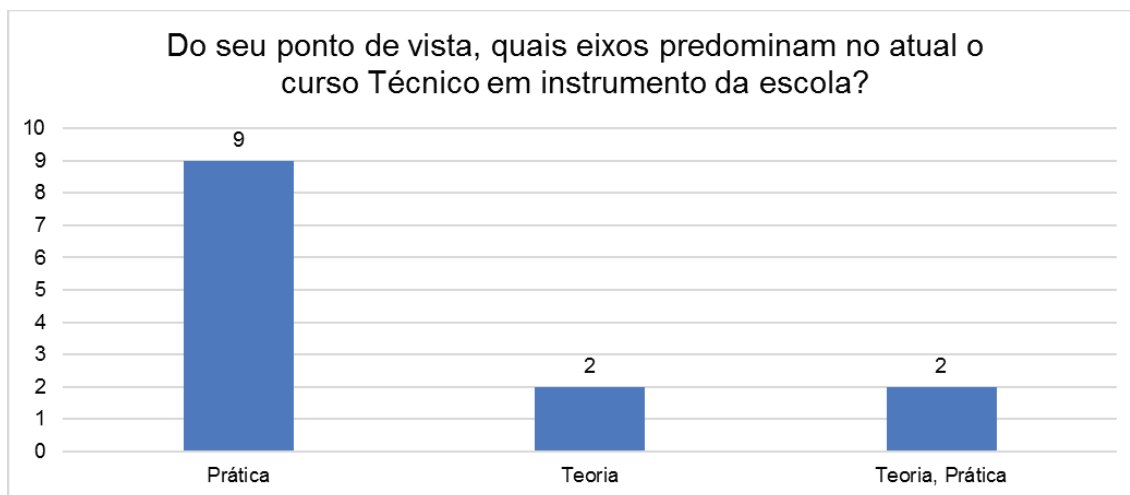


Gráfico 6. Eixos que predominam no atual curso Técnico

Fonte: pesquisador

Como podemos verificar na tabela anterior (gráfico 6), a maioria respondeu que a prática é o eixo predominante, o que ratifica os resultados da pergunta anterior, que já indicava as aulas instrumentais como prática pedagógica. É importante salientar que os dados obtidos reforçam a filosofia da escola descrita no PPP (p. 20), onde se ressalta que a criação dos eixos que compõem o currículo de todo o curso instrumental/vocal do CEP-EMB é o Eixo Performance, destacando-se também a reformulação do curso para atender a essa demanda, como podemos ver na fala de dois professores:

“Porque houve uma reformulação na grade horária do curso técnico dando ênfase à parte prática.” (Professor Kappa)

“Com a reformulação do curso técnico em instrumento, a grande maioria dos cursos colocou a maior parte de sua carga nas atividades práticas como Instrumento Específico, Práticas de Conjunto, Música de Câmara, grandes e pequenos grupos etc. ...” (Professor Ômega)

5.3.4 Características do Modelo burocrático Racional

Finalizando, os itens 13 e 14 do questionário buscavam identificar características do modelo burocrático na escola, entretanto, agora sob o ponto de vista dos professores.

No item 13, a pergunta era relacionada a uma característica do modelo burocrático, o caráter racional e divisão de trabalho. Foi questionado se na escola existe uma de cultura de tarefas, ou seja, de uma equipe específica para a resolução de problemas internos na escola. Dos treze professores, nove responderam que sim, eles concordaram que essas características estão presentes na escola.

Na pergunta seguinte, os professores foram questionados se estava presente outra característica do modelo burocrático, o caráter legal de normas e regulamentos, formalização das comunicações, estrutura hierarquizada, entre outros:

14- Na escola de música está presente uma cultura dos papéis, ou seja, uma cultura de documentação e de formalização de todas as comunicações, com normas e regras próprias baseadas em rotinas e procedimentos, com uma estrutura hierarquizada e extremamente burocrática obedecendo a orientações, regras, cargos e funções muito bem definidas?

13 respostas

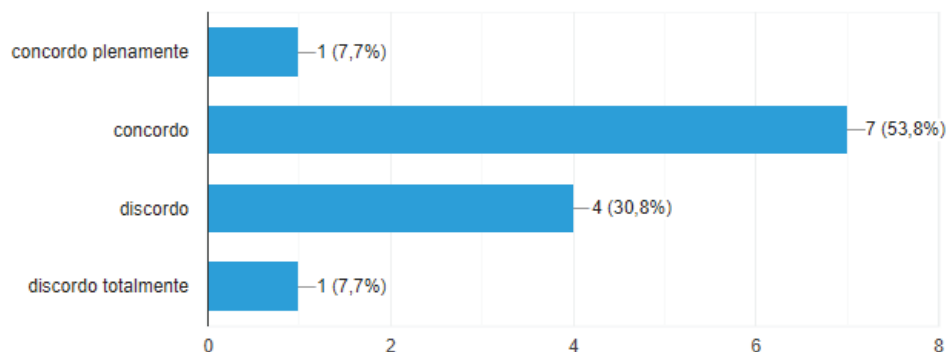


Gráfico 7. Estrutura hierarquizada e burocrática

Fonte: Pesquisador

De acordo com o resultado do gráfico 7, verificamos que a maioria dos professores concorda que na escola estão presentes as características do modelo burocrático, como podemos verificar nas respostas abaixo:

“Mão na burocrática, é centralizadora de decisões (com exceção da distribuição dos recursos, que conta com alguma participação dos professores.” (Professor Lambda)

“A organização escolar apresenta uma imagem burocrática, desde a centralização das decisões, regulamento de todas as atividades, prevalência de documentação escrita, ação de rotina pelo cumprimento de normas.” (Professor Upsilon)

Dessa maneira, os resultados do questionário em relação ao modelo burocrático, através dos discursos dos professores, vêm ratificar e confirmar os dados já obtidos na análise documental sobre o tema.

CONCLUSÃO

Este capítulo é fruto da discussão dos resultados do estudo realizado, feita por meio do confronto entre as questões delimitadas inicialmente, a análise documental e o questionário elaborado para a pesquisa “Cultura organizacional de uma escola de música - Uma análise dos aspectos da cultura de uma escola de música no Distrito Federal”.

O tema cultura organizacional vem sendo extremamente investigado por pesquisadores de várias áreas sociais do conhecimento; entretanto, apesar das diversas pesquisas sobre o tema, a compreensão do seu estatuto epistemológico ainda é um problema.

Apesar das diversas iniciativas para estruturar as pesquisas sobre o tema, tornando-o mais compreensível, não houve concordância entre as poucas experiências realizadas, e tampouco foi observado um resultado satisfatório na estruturação ou sistematização do problema. As áreas de conhecimento como Sociologia, História, Economia, Antropologia ou Ciências Empresariais produziram numerosos enfoques teóricos transformando a cultura organizacional em um aprendizado de difícil compreensão, em virtude da precariedade de identificação de sua origem epistemológica.

A cultura organizacional vem sendo proposta e estudada por diferentes pesquisadores nas últimas décadas do século XX, tornando-se um tema de grande interesse acadêmico e empresarial. Este interesse deve-se ao fato de que o conceito passou a ser considerado como uma forma de alcançar maior eficiência, aumento da produtividade e competitividade em relação à concorrência, sobretudo na área empresarial, e no argumento de que a cultura seria um fator que caracterizaria uma organização de sucesso.

O fato é que os estudos da cultura organizacional tiveram os seus conceitos aplicados no mundo empresarial e logo foram estendidos ao campo da educação, segundo Caixeiro (2014). Assim, tanto no campo da organização como no da administração, o reconhecimento dos aspectos simbólicos e a curiosidade pela cultura escolar tornaram-se referências obrigatórias para as pesquisas no âmbito escolar a partir da década de oitenta, cujo auge foi na década de noventa do século XX.

Ainda segundo a autora, o desenvolvimento da abordagem cultural na pesquisa da realidade escolar não foi resultado somente dos sucessos editoriais e das pesquisas que ocorreram no campo da cultura empresarial, pois, além disso, as perspectivas e os estudos

voltados para a organização e a administração escolar contribuíram para esse progresso a partir da introdução de novas maneiras de abordagem da realidade social vigente na escola, tendo como base as suposições teóricas e metodológicas oriundas da tradição fenomenológica.

A quebra desse paradigma tem contribuído definitivamente para um novo olhar das organizações, porque agora o modelo positivista é rejeitado na análise e interpretação das organizações, surgindo um novo modelo que considera as organizações não como coisas, mas como estruturas sociais repletas de ideias, crenças, artefatos que os agentes reestruturam na sua relação com os demais. O fato é que as escolas se tornaram objeto extraordinário de análise na compreensão de sua cultura organizacional, sendo que as mesmas aparecem como uma espécie de laboratório. O que é relevante agora no conhecimento das organizações escolares é estudar internamente o seu funcionamento, basicamente no que tange às interações entre os vários atores, através das lentes com foco na decodificação do cotidiano escolar, nos critérios e parâmetros das ações desses agentes organizacionais. A cultura organizacional reconhece a sua importância nos estudos das organizações e vislumbra novos aspectos como mudança, modernização, excelência, capacidade, eficácia e clima.

Finalmente, as instituições escolares, acompanhadas pela ascensão de um modelo interpretativo, deixam de ser consideradas como sistemas reprodutores de culturas e passam a ser reconhecidas como sistemas autônomos produtores de cultura.

A partir do momento em que aceitamos a ideia da escola como ente produtor de cultura, consideramos importante conhecê-la e analisá-la; desse modo, o objetivo geral da pesquisa era analisar os aspectos que integram a cultura organizacional de uma escola de música. Os pressupostos do conceito do modelo simbólico cultural foram a base fundamental para contextualizar a teoria frente aos dados recolhidos na pesquisa. Destacamos os tipos de cultura organizacional sistematizados por Martin e os níveis de cultura adotados por Edgar Shein.

A investigação do estudo sobre a cultura organizacional, levando-se em conta os múltiplos graus de partilha dos agentes educacionais, possibilita identificar três fundamentações teóricas – a perspectiva integradora, a diferenciadora e a perspectiva fragmentadora. Conseqüentemente, a definição de cultura organizacional que consideramos foi a defendida por Shein (1991a) que, segundo Caixeiro, é a mais adotada pelos estudiosos. O autor define a cultura organizacional como “um conjunto de valores

nucleares, normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização” (Schein, 1990a, p. 9 como citado em Caixeiro, 2014, p. 250).

Em seus estudos, Schein (1991a) estabeleceu três níveis de cultura, que foram estudados na dissertação, e que foram vistos cada um na sequência estabelecida pelo autor; os níveis são: artefatos (primeiro nível de análise); valores (segundo nível de análise); e finalmente pressupostos de base ou suposições básicas (terceiro nível de análise).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram a análise documental e o questionário semiestruturado. Os documentos empregados na análise foram o PPP (Projeto Político Pedagógico), o Regimento Interno da unidade escolar, a minuta da SEEDF (Diretrizes Políticas, Técnicas e Operacionais da Educação Profissional no Âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, novembro 2018) e o Currículo em Movimento da Educação Básica.

A segunda técnica usada foi um questionário semiestruturado constituído de 18 perguntas divididas em duas partes. A primeira parte era referente ao perfil do entrevistado, e a segunda era relacionada com a cultura organizacional da escola. As perguntas sobre a cultura organizacional foram formuladas dentro dos conceitos do modelo burocrático e do modelo simbólico cultural, com o intuito de facilitar a coleta de dados para uma posterior análise e comparação com os dados obtidos da análise documental.

Os resultados dos dados obtidos na pesquisa demonstram claramente aspectos culturais específicos da unidade escolar, segundo os conceitos da cultura integradora. Da mesma maneira, os níveis de cultura estabelecidos nos conceitos de Edgar Shein também foram identificados na escola, bem como os elementos característicos de cultura como os artefatos, os valores compartilhados e as suposições básicas.

Um dos objetivos específicos deste trabalho era fazer um estudo sobre as leis e os decretos que balizaram ou direcionaram o ensino profissionalizante no âmbito federal que têm, ou tiveram, impacto direto sobre as escolas com essa modalidade de educação. Da mesma forma, procuramos fazer uma retrospectiva histórica do assunto para a compreensão, de modo geral, do que ocorreu e/ou foi realizado ao longo do tempo.

Concluimos que, claramente, a educação profissional ou profissionalizante ainda é cercada de preconceito e destinada somente para as classes menos favorecidas social e economicamente e com baixo nível de escolarização, como forma de suprir a mão de obra para atender às demandas dos meios de produção e/ou do desenvolvimento e do mercado brasileiro.

Um fato importante que também vale ressaltar nesta revisão histórica é que todas as intervenções, todas as práticas e todas as escolas de ensino profissional criadas como forma de suprir toda e qualquer forma de demanda de trabalho não contemplavam as artes.

Outro objetivo era conhecer a estrutura e a organização da educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal (SEEDF), bem como as dimensões teórico-políticas e pedagógicas, por meio dos decretos-leis e documentos relativos a essa temática.

Neste caso, a conclusão foi que a SEEDF deixa clara a adoção da segunda linha de pensamento, que tem a realidade brasileira como foco. Nessa perspectiva, essa linha se preocupa menos com a história e mais com a relevância do ensino técnico na sociedade brasileira, com abordagens educacionais, políticas e/ou econômicas como fonte de estudos em relação à modalidade de ensino técnico profissional, por auxiliar no entendimento das questões fundamentais referentes às políticas e à história da educação técnica e profissional do Brasil.

Após um breve histórico, pudemos identificar que a estrutura da educação profissional no Distrito Federal foi desenvolvida em um contexto envolvendo progressos e retrocessos do ponto vista das legislações e das políticas públicas. Verificamos também que o ensino da educação profissional no DF atualmente ainda passa por adequações nas escolas que já atuam nessa modalidade de ensino, visto que o ensino profissionalizante, em algumas escolas, teve início de maneira informal, ou, melhor dizendo, incorporou a concepção da educação profissional após anos na informalidade. Importante se faz lembrar, em relação à escola de música de Brasília, que a sua criação, conforme consta no seu PPP, data de 1964, passando a fazer parte da concepção de educação profissional em 1997 e trazendo na bagagem uma concepção diferenciada de cultura organizacional.

Os dados obtidos sobre os modelos organizacionais demonstraram as características típicas do modelo burocrático descrito por Weber como, por exemplo, o

caráter legal das formas e regulamentos, a divisão racional do trabalho e a hierarquia da autoridade. Também o Regimento Interno é um documento que demonstra claramente o modelo burocrático descrito por Weber, pois contém o conjunto de normas e preceitos que estabelecem as ordens administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da instituição, ou seja, como ela deve funcionar e quais são os direitos e deveres de todos os atores.

Em relação às hipóteses apresentadas na introdução desta dissertação, foram apresentadas suposições referentes à cultura predominante na escola e em relação aos níveis de cultura a serem comprovados na pesquisa:

Hipótese 1- A perspectiva integradora é predominante na escola.

Hipótese 2 - A perspectiva diferenciadora é predominante na escola.

Hipótese 3 - Os níveis de cultura são claramente identificados na escola.

A hipótese número 1 foi confirmada: a perspectiva integradora é a perspectiva predominante na escola, após a verificação dos dados obtidos em relação aos conceitos sobre cultura organizacional; dessa maneira, os resultados reforçam a perspectiva integradora como a homogeneidade e a harmonia. Como afirma Caixeiro (2014 p. 269), “a cultura é caracterizada pela clareza e consensualidade de valores, pelas interpretações e crenças partilhadas pelos atores organizacionais”.

Em relação à hipótese de números 2, esta não foi confirmada, por não haver elementos na análise de dados que ratifiquem tal suposição, e em virtude da confirmação da hipótese número 1.

A hipótese número 3, como foi observado na análise de dados, foi comprovada, na medida em que foram identificados os níveis de cultura (artefatos, valores assumidos e pressupostos básicos) tanto na análise documental quanto nas respostas dos professores.

A pesquisa demonstrou, dentro da visão dos modelos organizacionais, que a escola possui a perspectiva integradora de cultura, e três níveis de cultura foram identificados. Os resultados alcançados demonstram que, em virtude da concepção integradora ser dominante na cultura organizacional da escola, a luta pelo poder e controle tende a ser suavizada ou diminuída, respondendo assim a pergunta sobre o problema a ser investigado.

Apesar dos resultados alcançados, gostaríamos de ressaltar que encontramos algumas dificuldades e limitações durante o processo. As amostras de dados referentes ao questionário ficaram pequenas; foram convidados a participar da pesquisa 26 professores, mas apenas 13 responderam, fazendo com o que o volume de material a ser analisado ficasse menor que o esperado.

Na análise dos dados, verificamos que alguns participantes deixaram de responder algumas perguntas e não houve como o pesquisador conseguir a comprovação das respostas ou mesmo esclarecer as mesmas. Consideramos que a observação e as entrevistas poderiam ter alcançado outras descobertas, principalmente na questão dos pressupostos básicos dos níveis de cultura.

Na verdade, outra limitação imposta foi a falta de estudos com o mesmo propósito desta pesquisa e com a mesma população-alvo. A especificidade do tema acabou limitando o estudo em relação à revisão de literatura e à possibilidade de fazermos uma comparação com resultados de outros estudos produzidos.

Durante a realização da dissertação, encontramos um vasto terreno a ser explorado na temática sobre cultura organizacional, bem como sobre cultura nas unidades de ensino que ensinam música.

A nossa expectativa enquanto pesquisadores é que o nosso trabalho possa contribuir para novas abordagens e considerações com outras perspectivas e enfoques distintos que ampliem a compreensão de como os aspectos culturais influenciam na cultura organizacional das escolas.

Podemos afirmar, para concluir, que o estudo, a análise, a reflexão e a compreensão sobre o tema contribuíram para o nosso engrandecimento profissional e pessoal de forma muito expressiva.

REFERÊNCIAS

- Alves, E. (Org.). (1997). *Modernização produtiva e relações de trabalho: perspectivas de políticas públicas*. Petrópolis: Vozes.
- Argyris, C. (1976). *Integrating the individual and the organization*. New York: Wiley.
- Argyris C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice; increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C, Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action scienc.* São Francisco,CA: Josse Bass,
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organization learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bartunek, J. (1984). Changing interpretative schemes and organization restructuring: the exmample of a religious order. *Administrative Science Quarterly*, 29, p.355-372.
- Bolman, L., & Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. London: Jossey-Bass
- Brunsson, N. (1985). *The irrational organization*. New York: Wiley
- Bush, T. (2011). *Theories of educational management*, London, Editora Sage,
- Caetano, A., & Vala, J. (2000). *Gestão de recursos humanos, contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na (s) cultura(s) organizacional(ais) escolares* (Tese de Doutorado). Universidade de Évora, Évora, PT, Portugal.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Cardoso, F. H. (2008). *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social. Recuperado de <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>
- Castro, C. M. (2005). Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In C. Brock & S. Schwartzman (Eds.). *Os desafios da educação no Brasil*. (pp. 153-180). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Castro, C. M. (2009). Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In F. Veloso, S. Pessoa et al. (Eds.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. (pp. 145-169). Rio de Janeiro: Editora Campus / Elsevier.
- Castro, C. M. (2010). Ensino médio: o que o Brasil pode aprender com a Austrália, Canadá, França e Estados Unidos. Seminário Internacional: Best Practices in Secondary Education. Brasília: OECD/BID/MEC.

- Castro, C. M. (2011). *Learning an occupation: practices and policies*. Berlim: Klaus Schwartz Verlag.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: E. B. Ferreira, G. Frigotto G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (orgs.), *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (pp. 83-105). São Paulo: Cortez.
- Cohen, M., & March, J. (1989). Leadership and ambiguity. In T. Bush, *Managing education: Theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cohen, M., March, J., & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1): 1-25.
- Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937*. Publicado no DOU10.11.1937, republicada em 11.11.1937, republicado 18.11.1937 e republicado 19.11.1937. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- Cordão, F. A. (2006). Educação Profissional: Cidadania e Trabalho. Entrevista concedida a Carlos Roberto Jamil Cury. *Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro*, 32(1), 46-55.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, L. A. (2014). Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 912-933. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>
- Cunha, L. A. (2000a). O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Unesp; Brasília: FLACSO.
- Cunha, L. A. (2000b). O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: UNESP.
- Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906*. Cria quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (Estado).
- Decreto 2.208, de 17 de abril*. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1995, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 18 abr. 1997. Recuperado em 23 novembro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm
- Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ, 25 fev. 1942. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia -IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm

Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm

Decreto n. 7.022, de 2 de dezembro de 2009. Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7022.htm

Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

Decreto n. 21.397, de 31 de julho de 2000. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação. Publicado no DODF no DODF nº 146 de 01/08/2000, páginas 53 a 59. Republicado nº 177 de 14/09/2000. Recuperado de http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/38639/exec_dec_21397_2000_rep.html

Decreto n. 28.276, de 14 de setembro de 2007. Dispõe sobre transferência de entidades escolares para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, e dá outras providências. Publicado no DODF de 17.09.2007. Republicado no DODF de 11.10.2007. Recuperado de www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/55726/Decreto_28276_14_09_2007.pdf

Decreto n. 31.877, de 07 de julho de 2010. Dispõe sobre a transferência dos Centros de Educação Profissional para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; cria e extingue Cargos em Comissão e Funções Gratificadas sem aumento de despesa e dá outras providências. Publicado no DODF de 08.07.2010. Republicado DODF de 20.07.2010. Recuperado de http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/63379/Decreto_31877_07_07_2010.html

Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Publicado no DOU de 9.8.1943. Retificado pelo Decreto-Lei nº 6.353, de 1944. Retificado pelo Decreto-Lei nº 9.797, de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm

- Douglas, M. (1986). *How institutions think*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Estêvão, C. V. (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*, p.220. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estêvão, C. V. (2018). *Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*. São Luís: Laboro.
- Ferretti, C. (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade, Campinas*, 59, 225-269.
- Fonseca, C. S. (1961). *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro. Escola Técnica. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/327224020/FONSECA-Celso-Suckow-Historia-do-Ensino-Industrial-no-Brasil-pdf>.
- Fonseca, C. S. (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. (2a. ed., 5 v.). Rio de Janeiro: Senai-DN.
- Gagliard, P. (1990). *Symbols and artifacts: views of the corporate landscape*. New York: Walter de Gruyter.
- Garcia, S. R. O. (2000). O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Anped*, São Leopoldo, Ed. UNISINOS.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.) São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. D. (1990). *Cultura Organizacional: A organização comunicante e a gestão da sua identidade*. (Tese de Doutorado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gomes, A. D. (1994). Cultura: uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional. *Psicologia*, 9(3), 279-294. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v9i3.698>
- Gomes, A. D. (2003). Cultura Organizacional. In C. Marques, & M. P. Cunha, *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (pp. 353-396). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, C. A. C. (1998). *Novos rumos para o ensino médio: Brasil em perspectiva*. Brasília: Unesco.
- Gomes, C. A. C. (2009). *Tendências da educação e formação profissional no hemisfério sul*. Brasília: Senai.
- Gregory, K. L. (1983). Native-View Paradigms: Multiple Cultures and Cultures Conflicts in Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 28: 359-376.
- Kuenzer, A. Z. (2003). As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em revista*, (spe_), 43-69. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.299>.

- Lei n. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.* Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Recuperado de <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de
- Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.* Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 9.649, de 27 de Maio de 1998.* Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9649-27-maio-1998-372115-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005.* Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm
- Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.* Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –FUNDEB e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm
- Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.* Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF.
- Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011.* Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2011/lei/112513.htm

Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Publicado no DOU de 5.4.2013. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Maanen, J. V. (1991). *The Smile Factory: Work at Disneyland*. In P. J. Frost et al. (Eds.), *Reframing Organizational Culture* (pp. 58-76). London: Sage Publications.

Magalhães, L. C. (2017). *Escola e formação: entre a teoria e a prática: uma análise do quarto curso de formação de praças da polícia militar do distrito federal*. (Dissertação de Mestrado). Braga, Portugal.

Manfredi, S. M. (2017). *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial. E-book.

March, J., & Olsen, J. (1976). *Ambiguity and choice in organization*. Bergen: Universitetsforlaget.

Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: three perspectives*. New York: Oxford University Press.

Martin, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. London: Sage Publications

Martin, J., & Frost, P., Olivia A. O'Neill. (2004). Organizational culture: Beyond struggles for intellectual dominance. In S. Clegg et al., *Handbook of organization studies*, pp.6-19.London: Sage Publications. Disponível em <http://www.sfu.ca>.

Martin, J., & Meyerson, D. (1988). Organizational culture and the denial, channelling and acknowledgement of ambiguity. In L. Pondy et al, *Managing ambiguity and change*. New York: John Wiley, pp. 93-125.

Mattos, A., Pinheiro, R. G. (2007). Escola de Música de Brasília – Um lugar de sonho musical. In: A. Oliveira, R. Cajazeira. (Org.). *Educação Musical no Brasil*, (pp. 214-220). BH: P& A.

Mayntz, R. (1989). *Sociología de la organizacion*. Madrid: ED Alianza Editorial.

McGregor, D. M. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

Menezes, R. M. (2001). Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. *Em Aberto, Brasília, DF, 18(74)*, 58-71.

- Merton, R. K., Gray, A. P., Hockey, B., & Selvin, H. (1952). *Readers in Bureaucracy*, Glencoe, Ill.: The Free Press
- Nagle, J. (1974). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.
- Nascimento, D. C. (2009). *Percepções de cultura e mudança organizacional*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Jornalismo) – Faculdade de letras, Universidade de Coimbra. Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/13370>
- Niskier, A., Nathanael, P. (2006). *Educação, estágio e trabalho*. São Paulo: Integrare Editora.
- Ott, S. (1989). *The organizational culture perspective*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Ouchi, W. G. (1986). *Teoria Z: como as empresas podem enfrentar o desafio japonês*. São Paulo: Nobel.
- Parecer n. 76, de 23 de janeiro de 1975*. O ensino do 2º grau na Lei n. 5.692/1971. Conselho Federal de Educação –CEF. In Documenta n. 170, Rio de Janeiro, RJ, 1971.
- Peters, T., & Waterman, R. (1987). *Na senda da excelência*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Portaria n. 15, de 11 de fevereiro de 2015*. Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 91 do dia 13/05/2015 -Seção 01. Recuperado de www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/portaria-nº-15.pdf
- Roesch, S. M. A. (1999). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Romanelli, O. O. (1978). *História da educação no Brasil*. (9a ed). Petrópolis (RJ): Editora Vozes.
- Rosen, M. (1991). Breakfast at Spiro's: Dramaturgy and Dominance. In P. J. Frost et al. (Eds.), *Reframing Organizational Culture* (pp. 77-89). London: Sage Publications.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.
- Saviani, D. (2003). O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 131-152.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Schein, E. H. (1991). The Role of the Founder in the Creation of Organizational Culture. In P. J. Frost et al. (Eds.), *Reframing Organizational Culture*. (pp. 14-25). London: Sage Publications,
- Schein, E. H. (2009). *Cultura Organizacional e Liderança*. (A. B. Brandão, Trad.). São Paulo: Atlas.
- Schwartzman, S. (2016). *Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos*. São Paulo: Fundação Santillana
- Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. (2014). *Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas*. Brasília: SEEDF. Recuperado de http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/orientacoes_pedagogicas.pdf
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Quarterly*, 28(3), 339–358. <https://doi.org/10.2307/2392246>
- Souza, P. R. (2005). *A revolução gerenciada: educação no Brasil*. (1995/2002). São Paulo: Prentice Hall.
- Souza, P. R., & Silva, E. B. (1984). *Educação: escola-trabalho*. Rio de Janeiro: Livraria Pioneira Editora em colaboração com o Instituto Nacional do Livro, Fundação Nacional Pró-Memória.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representação dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária* (Tese de doutorado). Universidade do Minho, PT, Portugal.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2008). Dilemas Teóricos no processo de construção da cultura organizacional. *Sociologia*, Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 17/18: 225-248.
- Veiga, I. P. A. (1996). Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In I. P. A. Veiga (org.), *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. (pp. 13-15) Campinas, SP: Papirus.
- Weber, M. (2012). *Economia e Sociedade: fundamentos da Sociologia compreensiva*. (4a ed., R. Barbosa & K. E. Barbosa, Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2a ed., D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXO - QUESTIONÁRIO

O objetivo desta pesquisa é analisar os aspectos da cultura que integram a cultura organizacional de uma escola de música, esta pesquisa justifica-se, pois o tema vem sendo considerado como um dos mais investigados no campo da sociologia das organizações, buscamos também contribuir nos estudos da cultura organizacional dentro do espaço escolar

Esta investigação se encontra inserida no Mestrado em Ciências da Educação e Administração Escolar da Universidade Católica Portuguesa de Braga e os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos,

Agradecemos desde já a sua colaboração que será essencial para o resultado desse estudo, lembramos que o questionário é anônimo e todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e somente serão utilizadas no estudo.

Muito obrigado pela sua colaboração

Denilson Bianchne Alves

A definição de *cultura organizacional* aqui adotada é um “conjunto de valores, hábitos, crenças, mitos e comportamentos que são compartilhados em um ambiente de trabalho e que dão um direcionamento a uma organização”.

1 parte Perfil

- 1) Quanto tempo o senhor(a) tem de Secretaria de Estado de Educação?
 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos 21 anos ou mais
- 2) Quanto tempo senhor(a) leciona no CEP-EMB?
 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos 20 ou mais
- 3) Qual a sua formação Acadêmica?
 Graduação Especialista Mestrado Doutorado

2 parte Cultura organizacional

- 4) O espaço físico da escola como ele é organizado, propicia a integração entre os núcleos?
 concordo plenamente concordo discordo discordo totalmente

Justifique sua resposta:

- 5) Do ponto de vista da cultura organizacional, existe uma correlação entre a diversidade de núcleos na escola e a disputa por espaço de representação, privilégios vantagens e/ou benefícios (por exemplo, distribuição de salas, compra de instrumentos, atendimentos das demandas do núcleo...)?

concordo plenamente concordo discordo discordo totalmente

Justifique sua resposta:

6) Do ponto de vista cultural, o regimento interno da Secretaria de Estado de Educação, e o da escola são factíveis de serem seguidos à risca pelos professores?

concordo plenamente concordo discordo discordo totalmente

Justifique sua resposta:

7) Como é realizado o compartilhamento das informações da gestão administrativa e das ações de práticas pedagógicas?

- Reunião geral com o corpo docente
- Reuniões coletivas de núcleo,
- Reunião dos coordenadores de núcleo e direção
- Conversar informais
- Mala direta Via e-mail

8) A partir da sua resposta anterior, você concorda ou considera eficiente essa maneira de compartilhar as informações?

concordo plenamente concordo discordo discordo totalmente

Justifique a sua resposta:

9) Você é convidado a refletir sobre as ações e práticas pedagógicas na sua escola?

concordo plenamente concordo discordo discordo totalmente

Justifique sua resposta:

10) Como é a organização e funcionamento das práticas pedagógicas na escola de música?

- predominam as aulas práticas de instrumentos musicais
- existem estágios para complementar a carga horário do curso técnico em música
- os núcleos trabalham de forma interdisciplinares
- há engajamento dos professores dentro dos seus núcleos, de forma coletiva.

Justifique sua resposta: _____

11) Do seu ponto de vista, qual desses dois eixos predominam no atual o curso Técnico em instrumento da escola?

Teoria

Prática

Porque?

12) Na sua opinião, a escola de música tem uma cultura que favorece:

a harmonia, a homogeneidade, a unidade, o consenso em torno de metas; bom relacionamento entre equipe gestora e professores; parâmetros de cooperação e objetivos comuns com foco na organização.

o debate, heterogeneidade, existência de grupos e subgrupos, a expressão de valores de grupo, a diversidade de opiniões, conflitos de interesse.

visões diversificadas, ambiguidade, complexidade e falta de clareza de objetivos, pouca articulação entre setores da escola, participação incerta por parte dos docentes, incerteza na liderança.

Justifique a sua resposta:

13) Na escola de música está presente uma cultura de tarefas, ou seja, uma equipe específica para a resolução de problemas internos?

concordo plenamente concordo discordo discordo totalmente

Justifique sua resposta:

14) Na escola de música está presente uma cultura dos papéis, ou seja, uma cultura de documentação e de formalização de todas as comunicações, com normas e regras próprias baseadas em rotinas e procedimentos, com uma estrutura hierarquizada e

extremamente burocrática obedecendo a orientações, regras, cargos e funções muito bem definidas?

concordo plenamente concordo discordo Discordo plenamente

Justifique sua resposta:

15) De acordo com a sua experiência e tempo de trabalho, o gestor da escola pode ser um profissional não musicista?

concordo plenamente concordo discordo discordo totalmente

Justifique sua resposta:

16) Como você se identifica (reconhece) na escola de música?

Artista
 Professor

Justifique sua resposta:

17) Na sua visão, você entende que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e os órgãos controladores reconhecem a especificidade da escola?

concordo plenamente concordo discordo discordo totalmente

Justifique sua resposta:

18) Você conseguiria identificar aspectos culturais específicos da escola como: símbolos, rituais e cerimônias, mitos, linguagem característica, histórias?

Cite alguns exemplos:
