

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

ROSÂNGELA FLORCZAK DE OLIVEIRA

**DIMENSÕES COMPLEXAS DA COMUNICAÇÃO NAS
ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

Porto Alegre

2009

ROSÂNGELA FLORCZAK DE OLIVEIRA

**DIMENSÕES COMPLEXAS DA COMUNICAÇÃO NA
GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

Dissertação (Mestrado) apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação Social pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Prof^a. Dr^a. Cleusa Maria Andrade Scroferneker

Orientadora

Porto Alegre

2009

ROSÂNGELA FLORCZAK DE OLIVEIRA

**DIMENSÕES COMPLEXAS DA COMUNICAÇÃO NA
GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

Dissertação (Mestrado) apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação Social pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Aprovada em 24 de março de 2009

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleusa Maria Andrade Scroferneker

Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni (PUCRS)

Prof. Dr. Rudimar Baldissera (UFRGS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48d Oliveira, Rosângela Florczak.
Dimensões complexas da comunicação na gestão das organizações educacionais / Rosângela Florczak Oliveira. – 2009.

155 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado) - Fac. de Comunicação Social, PUCRS, 2009.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Cleusa Maria Andrade Scroferneker.

1. Comunicação Social. 2. Comunicação Organizacional. 3. Administração Escolar. 4. Complexidade. I. Scroferneker, Cleusa Maria Andrade. II. Título.

CDD 658.45

Bibliotecária Responsável: Andréa Fontoura CRB10/1416

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelos sacrifícios amorosos de uma vida inteira para garantir o investimento na formação dos filhos. A fé, a coragem, o amor pelo conhecimento e a paixão que me movem são frutos dessa dedicação incondicional. A eles, gratidão eterna.

À minha pequena e imprescindível família, Eduardo e Anna Carolina, por todo o apoio, amor e dedicação. Aos dois, o desejo de retribuir sempre, mesmo com todas as minhas limitações.

À grande referência no campo da comunicação organizacional e, por felicidade, minha orientadora, professora Cleusa Maria Andrade Scroferneker. Mulher de competência multidimensional. Mestre que proporciona lições, constrói junto, ensina aprendendo e aprende ensinando. Exemplo de generosidade e simplicidade. Inesquecível. A ela, não há palavras adequadas que expressem toda a gratidão e admiração.

Aos queridos colegas da Ascomk, obrigada pela compreensão nas ausências decorrentes do trabalho de pesquisa, pelo empenho e dedicação na *nossa causa* e pelas lições diárias que me proporcionam. Menção especial à Caroline Battu pela ajuda incansável.

Ao Luís Lopes, amigo de longa data e revisor competentíssimo, que não mediu volume de trabalho e tempo, mostrando-se disponível para apoiar. Meu agradecimento por poder contar com a sua disponibilidade e paciência.

Aos colegas, professores, gurus e amigos que inspiram e desafiam com provocações gerando o movimento incansável da busca por respostas e por novas perguntas. Aos ilustrados que fazem parte da minha vida, admiração profunda.

As ensinanças da dúvida

Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.

[...]

Thiago de Mello

RESUMO

Ao pesquisar a inclusão da comunicação na gestão das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul, nos aventuramos nas trilhas e cenários de três importantes campos do conhecimento: as ciências administrativas, as ciências da educação e as ciências da comunicação. Encontramos interfaces possíveis. Antagonismos evidentes e, principalmente, complementaridades entre as três áreas que sustentam a trajetória investigativa. As lentes do paradigma da complexidade serviram como método de pesquisa. Como procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa bibliográfica, o levantamento por meio de questionário, as entrevistas em profundidade e a análise documental, fontes dos dados analisados que geraram possibilidades de respostas e inúmeras novas perguntas. Como síntese da trajetória desenvolvida e contribuição da pesquisa, é possível fazer as seguintes afirmações: compreendemos muitas das possíveis imbricações das três áreas, buscamos explicar aspectos da configuração atual do terreno da gestão educacional como área de tensões e contribuímos evidenciando o potencial da comunicação no desenvolvimento e na implementação de novos paradigmas de gestão nas organizações educacionais, a partir da perspectiva relacional, baseada na multidimensionalidade. A pesquisa permite inferir que, atualmente, o saber da comunicação está incluído nas organizações estudadas como uma área técnica de caráter instrumental e viés utilitarista. Entendemos, porém que, dialogicamente, essa forma de inclusão pode significar etapa importante na ampliação do lugar possível.

PALAVRAS-CHAVE – Comunicação organizacional. Organizações educacionais. Gestão educacional. Comunicação e complexidade. Comunicação e gestão.

ABSTRACT

When searching for the inclusion of communication in the management of private educational organizations in Rio Grande do Sul, ventured by the tracks and scenes of three major fields of knowledge: the administrative sciences, sciences of education and science communication. Despite having focused for the last field above, (re) interfaces are possible, antagonisms and obvious, especially, complementarities between the three areas that supported the research trajectory. The lens of the paradigm of complexity served as a research method, ie as prerequisite to understand and build new knowledge. As methodological procedures, we search the literature, the survey by questionnaire, in depth interviews and documentary analysis, sources of data analyzed, which created opportunities for many new questions and answers. Developed as a synthesis of history and contribution of research, you can make the following statements: possible overlaps understand many of the three areas, we explain aspects of the current configuration of the field of educational management as an area of tension and showing the potential contribution of communication in development and implementation of new paradigms of management in educational organizations, from the relational perspective, based on multidimensionality. The research we infer that, currently, know the communication is included in the organizations studied as a technical area of character and instrumental utilitarian bias. We believe, however that, dialogicity, this type of inclusion can mean important step in the expansion of the place possible.

PALAVRAS-CHAVE – Organizational communication. Educational organizations. Educational management. Communication and complexity. Communication and management.

RESUMEN

Al investigar la inclusión de la comunicación en la gestión de las organizaciones educativas privadas del Rio Grande do Sul, nos aventuramos por caminos y escenarios de tres importantes campos del conocimiento: las ciencias administrativas, las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación. Encontramos interfaces posibles, antagonismos evidentes y, sobretodo, complementariedades entre las tres áreas que sustentaron la trayectoria investigativa. Las lentes del paradigma de la complejidad sirvieron como método de investigación, o sea, como presupuesto para comprender y construir nuevos conocimientos. Como procedimientos metodológicos, adoptamos la pesquisa bibliografica, el levantamiento por medio de cuestionarios, las entrevistas en profundidad y el análisis documental, fuentes de los datos analizados, que generaron posibilidades de respuestas e innumerables otras preguntas. Como síntesis de la trayectoria desarrollada y contribución de este estudio, es posible hacer las siguientes afirmaciones: comprendemos muchas de las posibles imbricaciones de las tres áreas, buscamos explicar aspectos de la configuración actual del campo de la gestión educativa, como áreas de tensiones y contribuimos evidenciando el potencial de la comunicación en el desarrollo y en la implementación de nuevos paradigmas de gestión en las organizaciones educativas, a partir de la perspectiva relacional, con base en la multidimensionalidad. La investigación permite inferir que, actualmente, el saber de la comunicación está incluido en las organizaciones estudiadas como una área de técnica de carácter instrumental y utilitarista. Pero entendemos que, dialogicamente, esa forma de inclusión puede significar una etapa importante en la ampliación del lugar posible.

PALAVRAS-CHAVE – Comunicação Organizacional. Organizações educativas. Gestão educativa. Comunicação e complexidade. Comunicação e Gestão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Síntese dos modelos de gestão nas organizações educacionais	600
Gráfico 1 – Pesquisa sobre a comunicação nas organizações educacionais	75
Gráfico 2 – Associados do Sinepe-RS com site localizado na internet	86
Gráfico 3 – Tipo de organização.....	87
Gráfico 4 – Contato pela internet.....	88
Gráfico 5 - Nível de ensino	90
Gráfico 6 – Número de alunos.....	91
Gráfico 7 - Perfil dos respondentes	92
Gráfico 8 - Possui área de comunicação?	93
Gráfico 9 – Há quanto tempo possui área de comunicação?	93
Gráfico 10 - a quem responde, diretamente, a área da comunicação?.....	94
Gráfico 11 - – Missão da comunicação	95
Gráfico 12 - Há plano de comunicação formalizado?	95
Gráfico 13 – Há profissionais da área?	96
Gráfico 14 - – Há fornecedores na área de comunicação?	96
Gráfico 15 – Importância para a gestão da organização educacional.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – A VIAGEM CIENTÍFICO-ACADÊMICA	11
1.1 As motivações para a largada	11
1.2 Delimitação do objeto pesquisado	13
1.3 O problema central e as questões da pesquisa	14
1.4 Objetivos – alguns possíveis pontos de chegada.....	15
1.5 Método, metodologia e outras guias.....	19
1.6 As novas possibilidades na paisagem	20
2 MÉTODO E METODOLOGIAS – PRESSUPOSTOS PARA O PERCURSO	22
2.1 Substrato permanentemente presente	22
2.2 Procedimentos metodológicos.....	27
3 REVISÃO TEÓRICA – O PRIMEIRO PARADOURO	34
3.1 ORGANIZAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE	34
3.2 EDUCAÇÃO	50
3.3 COMUNICAÇÃO.....	66
4 PESQUISA EMPÍRICA – O SEGUNDO PARADOURO	78
4.1 Da conquista espiritual à conquista do mercado	78
4.2 O todo e as partes de um cenário complexo	86
4.3 Questionário conduzindo ao centro da pesquisa.....	89
4.4 Gestão e comunicação – saberes interligados que assumem lugar na trajetória.....	99
5 ANÁLISE – CHEGADA TEMPORÁRIA – ÁLBUM INCONCLUSO DA VIAGEM	122
5.1 Conversas à beira do caminho – diálogo complexo	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – TENDÊNCIAS, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES	140
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE	152

1 INTRODUÇÃO – A VIAGEM CIENTÍFICO-ACADÊMICA

1.1 As motivações para a largada

“Por que a equipe de comunicação precisa estar presente nesta reunião se o assunto em pauta não vai ser divulgado?” “Como vamos fazer o nosso marketing com a imprensa?” “Por que precisamos responder a tantas perguntas para fazer um simples folder e um rápido cartaz?” “Afim, por que precisamos ter uma área/equipe de comunicação?”. Perguntas como essas não são frutos de uma imaginação fértil, mas cenas da vida real.

Interrogações anônimas que podem estar no cotidiano de qualquer organização contemporânea, mas que se agravam e se multiplicam quando entramos em um dos espaços sociais fortemente afetados pelas transformações que marcam o início do século 21: as organizações educacionais. Transcrição de uns poucos exemplos, em um universo de muitos, os questionamentos que abrem o presente texto, são verdadeiras provocações dirigidas a profissionais de comunicação que se aventuram nos caminhos das organizações educacionais.

O desconforto gerado pelo silêncio que se segue a partir das respostas pragmáticas, baseadas no conhecimento técnico, para cada uma das perguntas anteriores, certamente foi a motivação maior para o árduo trabalho da pesquisa acadêmica. A paixão pelo saber da comunicação, ciência emergente, e a experiência prática foram insuficientes para enfrentar a desconfiança generalizada que marca os olhares dirigidos a esse intruso e invasivo saber que tenta incluir-se em espaços nobres¹ da área pedagógica e da administração de um sistema educacional, uma escola ou uma instituição de ensino superior.

¹ Termo aqui utilizado em sentido figurado para expressar o entendimento que prevalece em algumas organizações educacionais de que bastaria a área pedagógica para atender a todos os processos da organização. A área pedagógica, porém, refere-se à relação educativa professor-aluno, às interações didáticas e à gestão curricular.

Arendt (1997) afirma que é pela compreensão que tentamos conciliar nossas paixões e nossas ações. “[...] os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmo” (ARENDR, 1997, p. 12). Portanto, é preciso buscar a compreensão. A informação que ganha forma de conhecimento-mercadoria na embalagem de manuais prescritivos, cursos rápidos e recomendações fáceis de como fazer comunicação em 10 lições, ou ainda, as cartilhas gerenciais repletas de autoajuda administrativa, apresenta limitações incontornáveis.

Diante da necessidade de compreender, o caminho do conhecimento acadêmico construído pela pesquisa se descortinou como uma possibilidade legítima de buscar respostas. Confrontar produtos do senso comum como as especulações, as opiniões e os achismos² com a verdade científica pareceu a melhor forma de estruturar a argumentação e sustentar a presença da comunicação em lugar privilegiado nas organizações educacionais. Porém, o embrenhar-se no meio acadêmico e, supostamente, distanciar-se da realidade para observá-la por meio de teorias, conceitos e escolas de pensamento, representou uma colisão frontal entre expectativas e possibilidades. Longe de encontrar respostas, surgiram, aos milhares, novas perguntas.

O primeiro sobressalto do percurso foi descobrir que não há um único caminho científico certo e tranquilo que, se percorrido com atenção e dedicação, leva ao destino buscado: a verdade ou as respostas corretas. “Hoje, por todos os lados, vemos instabilidade, evolução e flutuação”, afirma Prigogine (2003, p. 50). Estamos vivendo, seguramente, uma época de transição paradigmática (SANTOS, 2000). É preciso escolher, optar, arriscar.

Para quem traz na bagagem questões como comunicação, educação, organizações, buscar as estradas pavimentadas pelo conhecimento clássico, palmilhadas pelo entendimento mecanicista e pelas marcas predominantemente quantitativas da pesquisa funcionalista só torna-se uma boa opção quando se prioriza segurança em detrimento das emoções de novas descobertas na viagem.

No entanto, como buscamos o sabor das novas construções e, além de compreender, também pretendemos explicar e contribuir, a opção foi pelo caminho

² O termo é aqui utilizado no sentido apresentado pelo dicionário Houaiss (2001), ou seja: teorização fundada no subjetivismo do 'eu acho que'.

acidentado. É nele que nos deparamos, em cada curva inesperada, com novos saberes, incluímos novas paisagens aos nossos sentidos, religamos pontos aparentemente separados pelos mapas, descobrimos que, ao longo da jornada, encruzilhadas e bifurcações se multiplicam incansavelmente e, muitas vezes, precisamos andar em círculos para descobrir que as cenas raramente se repetem. Acrescentamos novas experiências ao olhar e enxergamos nuances ainda não vistas.

Outra surpresa proporcionada pela viagem acadêmica é que, à medida que percorremos grandes trajetos mais nos distanciamos do final da viagem. Cada espaço conquistado, cada saber apropriado descortina novas possibilidades. A verdade científica que buscamos é temporária, construída pela circunstância de quem a constrói e reconstruída incansável e prazerosamente no percurso seguinte. O mito da indiferença objetiva cai diante do envolvimento do viajante que redescobre, na paisagem do conhecimento científico, fragmentos de sua própria história, paixões e emoções que dão sentido à aventura de seguir os caminhos do viver.

1.2 Delimitação do objeto pesquisado

Todos os caminhos não podem ser trilhados ao mesmo tempo. As escolhas da viagem investigativa são anteriores à partida. Há um mundo, a conhecer. E esse mundo se descortina quando, antes de percorrer suas estradas, vamos buscar as experiências já vividas e projetar, ao menos na dimensão racional, o que iremos encontrar. Com o problema central e as questões dele decorrentes configurados, definimos o trajeto a ser percorrido em busca das respostas.

Ao estabelecer o estado da arte do objeto a ser pesquisado, constatamos que o trajeto que percorremos está fora dos roteiros convencionais da pesquisa. Educação e Comunicação se encontram em estudos sobre as mediações comunicativas do processo educacional e sobre o potencial educativo da comunicação, porém, raramente, a partir do ângulo aqui proposto: a comunicação organizacional imbricada na gestão de uma organização da área de educação. Os

limitadores da escassa bibliografia e produção teórica, em geral, sobre o assunto serviram como estímulo para enfrentar o desafio do novo, pois permitiram antever que, ao final da pesquisa uma contribuição poderá ser feita no campo teórico e prático.

Para delimitar, então, o que pretendemos conhecer com mais profundidade, escolhemos o universo das organizações educacionais privadas, espaço no qual os debates sobre gestão se intensificam desde a década de 1990 do século 20. Abrangendo níveis de ensino que vão da Educação Infantil até o Ensino Superior, passando pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, mais Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos, o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe-RS) é o *locus* para o qual convergem debates e estudos sobre os dois temas que representam o foco da nossa pesquisa: gestão e comunicação. O Sinepe-RS, é, portanto, o ponto que elegemos como referência, uma espécie de copiloto que dispõe de informações fundamentais para que a viagem aconteça.

1.3 O problema central e as questões da pesquisa

É assim que, no trilhar do caminho da construção do conhecimento científico, compreendemos o problema central que originou nosso percurso: **como a comunicação está sendo incluída na gestão das organizações educacionais?** Deparamos-nos, ainda, com diversas outras questões que assumiram relevância. São elas:

1. *Sob o ponto de vista teórico, como a comunicação se insere no atual estágio do conhecimento sobre gestão nas organizações educacionais?*

2. *As organizações educacionais estão incluindo (ou não) a comunicação na práxis³ da gestão?*

3. *Quais os entendimentos conceituais de comunicação que prevalecem atualmente?*

4. *É possível, ou não, apontar tendências de desenvolvimento e de lugar a ser ocupado pela comunicação na gestão das organizações educacionais?*

1.4 Objetivos – alguns possíveis pontos de chegada

Toda a viagem tem intenções⁴. Relembrando o início deste texto e as incômodas e motivadoras dúvidas levantadas sobre a relevância da comunicação das organizações educacionais, estabelecemos objetivos para nossa jornada que se iniciou a partir da necessidade de compreender. Para que a comunicação conquiste a legitimidade necessária como um saber relevante nas organizações educacionais, é preciso multiplicar o conhecimento, então, mais do que compreender, o estudo também buscou explicar o que foi compreendido e, dessa forma, ampliar, recursivamente, a compreensão e buscar novas explicações, em um trajeto sem chegada definitiva.

Compreender. Explicar. Contribuir. Ao longo da pesquisa transitamos nesses três movimentos inter-relacionados e intrinsecamente complementares. Não foram

³ Práxis é aqui entendida como a ação humana consciente e intencional, sem caráter estritamente utilitário.

⁴ Looren de Jong (1991) define a intencionalidade como um estado de um indivíduo que está planejando, ou tem expectativas de ação, relacionadas a algumas condições que não estão imediatamente presentes.

etapas cronológicas e subsequentes, mas trechos percorridos, muitas vezes, até, concomitantemente.

1.4.1 Compreender teoricamente a imbricação da comunicação e da educação na gestão das organizações educacionais

Para compreender, a revisão teórica se constituiu, sem dúvida, em etapa fundamental. Muitos aspectos imbricados ou isolados foram colocados à nossa frente na caminhada em busca de respostas científicas, mesmo sabendo, antecipadamente, que estas têm caráter temporário e inconcluso. Situando o objeto da pesquisa no complexo cenário da contemporaneidade, encontramos elementos teóricos para contextualizar os temas que aqui se entrelaçam: *organizações, comunicação e educação*⁵. Por se tratar de uma pesquisa no universo das organizações, revisamos, no contexto dos estudos *organizacionais*, que consideramos como o todo, a parte específica da gestão. Na dimensão *educação*, o diálogo com a abordagem recente das *organizações educacionais* provocou a interlocução entre as ciências administrativas e as ciências da educação. Também na comunicação, o investimento teórico teve foco em uma das partes que a compõe, que é o campo da *comunicação organizacional*. São dimensões que definimos *a priori*.

⁵ As palavras grifadas em itálico representam as dimensões ou categorias pesquisadas na revisão teórica.

1.4.2 Compreender o que é gestão no discurso e na ação das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul.

A compreensão teórica que foi construída precisou de complementação empírica. A pesquisa buscou junto ao Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (Sinepe-RS), levantamentos documentais e contou com a participação de gestores e assessores nas respostas aos questionários e às entrevistas em profundidade. O intuito foi escrutinar o cenário que serve como pano de fundo da relação entre comunicação e educação na ação das organizações educacionais. O escopo da pesquisa contemplou as nuances que os procedimentos permitiram revelar acerca do tema. Algumas respostas e muitas novas perguntas foram encontradas na busca de compreender como as organizações educacionais privadas no Rio Grande do Sul, estão, ou não, se apropriando do conhecimento sobre gestão e aplicando o mesmo na ação prática.

1.4.3 Explicar o que as organizações educacionais entendem como comunicação – conceitos predominantes

Aceitando, *a priori*, que o Sinepe-RS é um dos importantes agentes de geração e compartilhamento do conhecimento de gestão junto às organizações educacionais que são objeto desta pesquisa, procuramos reunir dados e informações para explicar como a comunicação vem sendo entendida e praticada nas organizações educacionais privadas, resgatando a linha histórica da inclusão e/ou exclusão, buscando explicar quais os conceitos que predominam na práxis comunicacional dessas organizações.

1.4.4 Compreender o compartilhamento do conhecimento

Preservando e reconhecendo o lugar estratégico do conhecimento em processos de mudança, a análise do processo de compartilhamento dos novos saberes que impactam sobre a gestão das organizações educacionais nos auxiliou na compreensão das questões centrais da pesquisa. Aqui nossa busca foi a de compreender a relação complexa entre o todo - representado pelo Sinepe-RS, o qual agrega e forma uma representação do universo das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul - e as partes, representadas pelas unidades educacionais ou pelos estabelecimentos de ensino.

1.4.5 Contribuir apontando tendências e possibilidades

Assumindo que vivemos num universo de incertezas e pesquisando aspectos de campos e áreas em pleno processo de mudança e consolidação de novos saberes, pretender apontar tendências é, antes de tudo, arriscar-se. Enfrentamos os inevitáveis riscos do insucesso acreditando que, mesmo as possíveis não-confirmações de nossos objetivos de pesquisa tornam-se importantes para gerar novas abordagens reflexivas e, de alguma forma, o caminho percorrido amplia o conhecimento sobre a ação das organizações educacionais no que se refere à comunicação. Encontrar, a partir dos balizamentos teóricos e dos resultados empíricos, pistas para compreender o lugar possível da comunicação na gestão das organizações educacionais é o ponto no qual chegamos como resultado da busca e, também, limitação da presente pesquisa.

Cabe esclarecer que a concepção de lugar adotada na pesquisa segue Castrogiovanni (2006). O autor, além de situá-la no universo da escola, também produz interfaces com a dimensão comunicacional, sendo, portanto, adequado para a presente pesquisa. O lugar é concebido como:

[...] sendo a porção do *espaço apropriável* para a vida, que é vivido, reconhecido e que cria/possui identidade. Tem densidade técnica, comunicacional, informacional, normativa e, por que não, educacional. O *Lugar* é, em sua essência, produção humana, visto que se produz e reproduz na relação entre o espaço e a sociedade (CASTROGIOVANNI, 2006, P. 87).

1.5 Método, metodologia e outras guias

“Tudo em ciência é discutível, [...]. Não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente”, afirma Demo (2007, p.11). Logo no início do trajeto pela estrada do conhecimento acadêmico, quando nos defrontamos com a necessidade de fazer opções, estabelecemos pontos que pudessem sustentar e dar sentido para nossas buscas – do problema central e das questões da pesquisa. O método é o primeiro deles. Uma espécie de substrato ou pressuposto que serviu como critério de escolha de questões e de filtro para as respostas, o qual ofereceu instrumentos e conceitos (KUHN, 1982), admitiu ou inibiu possibilidades, mas sem configurar-se como um mapa do trajeto a ser percorrido previamente e, conseqüentemente, que tenha apontado o local da chegada.

Para poder transitar por saberes distintos, entendimentos teóricos diferentes e até divergentes e pela motivação inicial que nos colocou imersos no problema e nas questões da pesquisa, sem distanciamento entre sujeito-pesquisador e objeto-pesquisado, a opção foi ter como método o *Paradigma da Complexidade*, de Edgar Morin. Ele é quem nos apoiou pelas incertezas e certezas do caminho.

A Ciência Clássica, baseada nos princípios da universalidade e intemporalidade, que pressupunha um mundo estável, constante e invariante, já não consegue dar conta de compreender e explicar o mundo em descontrole (GIDDENS, 2003) que modifica e estabelece a ordem social, econômica e cultural e impacta no modo de produzir conhecimento, sobre as organizações e sobre o indivíduo. O olhar do pesquisador está envolto pelo filtro de suas convicções. Não há imparcialidade científica. Portanto, a realidade a ser pesquisada tem a evidência da opção paradigmática. Morin (2000, p. 24-25) afirma:

[...] o paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes, evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção; implicação-negação).

No caminho que percorremos também definimos os parados⁶, pontos de nossa viagem nos quais nos detivemos com atenção diferenciada. Paradas para vislumbrar e apreender evidências, refletir sobre possibilidades e impossibilidades e (des) construir, reunindo (separando) e analisando informações para traçarmos, gradualmente, os novos caminhos.

O primeiro paradoro da pesquisa foi fixado sobre as trajetórias teóricas das dimensões problematizadas: o **referencial teórico** de *organizações, educação e comunicação* foi abordado nos diversos aspectos julgados pertinentes a essa pesquisa. O segundo ponto de parada para novas buscas foi a **pesquisa empírica**. Para apoio ao condutor, um mapa de técnicas e procedimentos científicos complementares dialogou entre si como, por exemplo, a entrevista em profundidade, a análise documental e bibliográfica e o levantamento por meio de questionário, os quais auxiliaram no percurso, evitando, porém, determinar o trajeto a ser percorrido. O trânsito entre os dois parados não foi linear. Idas e vindas, num movimento recursivo aconteceram e foram bem-vindas.

1.6 As novas possibilidades na paisagem

Esta dissertação, álbum inconcluso das principais elaborações do percurso, apresenta, no primeiro capítulo, a síntese da viagem para que novas iniciativas de pesquisa possam situar-se na trajetória percorrida agregando novos olhares e contribuindo para o desenvolvimento do estudo sobre a (ex) inclusão da comunicação na gestão das organizações educacionais. As motivações iniciais, a questão central elaborada, as perguntas que configuram as questões de pesquisa, a delimitação dos caminhos, os objetivos da busca, a lógica paradigmática e os recursos metodológicos utilizados estão apresentados neste capítulo.

No segundo capítulo, o método, substrato lógico que pavimentou nosso entendimento do que é conhecimento e de como produzi-lo contextualiza o Paradigma da Complexidade, de Edgar Morin, como a opção mais apropriada para o

⁶ Expressão regional que, no extremo Sul do Brasil, é usada para identificar pontos de parada ao longo de um determinado caminho. Normalmente são locais interessantes, cuja paisagem atrai a atenção dos viajantes.

estudo das dimensões complementares, aqui religadas, as quais cercam a reflexão e a prática da comunicação das organizações educacionais. Também, o conjunto de técnicas que servem como apoio para a parte empírica do estudo, principalmente, no que se refere à coleta de dados, está apresentado e detalhado neste capítulo, juntamente com os critérios que situam, na pesquisa, as técnicas: questionário para levantamento de dados, análise documental e entrevistas em profundidade. É neste capítulo que estabelecemos os parâmetros de como compreendemos.

Já o terceiro capítulo representa o primeiro paradoro da viagem: a revisão teórica. Vislumbrar, mesmo que parcialmente, boa parte do que já foi, teoricamente, percorrido em cada uma das dimensões envolvidas na pesquisa: *organizações*, *educação* e *comunicação*, detendo-nos em pontos de maior relevância para as buscas da investigação, certamente auxiliou na configuração do desenho e dos limites atuais da estrada. Representou, ao mesmo tempo, a segurança de que caminhos já foram desbravados, e o estímulo para contribuir com a sugestão de novas rotas teóricas.

O quarto capítulo é o segundo paradoro. Trata das informações oriundas dos dados da pesquisa empírica, complementado pelo quinto capítulo que apresenta a análise. O traçado dos caminhos teóricos se une aos resultados empíricos, dando início à etapa do explicar. Como a trajetória está distante de ser linear e progressiva, a busca de compreender permanece intensamente presente. Fomos, recursivamente, explicando e ampliando a compreensão e gerando novas explicações sobre o problema central da pesquisa.

A contribuição está configurada no capítulo seis – o da chegada temporária. Nas considerações finais está delineada uma possível verdade científica provisória que, mesmo com seu caráter inconcluso e repleto de limitações, agrega novas possibilidades ao conhecimento da comunicação das organizações educacionais e abre caminhos para estudos posteriores. Estão levantadas possibilidades e alternativas ao estudo das ciências da educação e, mais especificamente, das organizações educacionais, assim como da comunicação organizacional.

2 MÉTODO E METODOLOGIAS – PRESSUPOSTOS PARA O PERCURSO

2.1 Substrato permanentemente presente

Por convenção normatizadora da produção científica de conhecimento, nesse ponto do trabalho precisamos apresentar, formal e justificadamente, o método e a metodologia que credenciam o estudo no universo acadêmico-científico. Tomamos de empréstimo as palavras de Edgar Morin para diferenciar método e metodologia.

As metodologias são guias a priori que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente, certo, segmentos programados, isto é, metodologias, mas comportará necessariamente descoberta e inovação) (MORIN, 2005b, pp. 35-36).

O método, portanto, está implícito em cada linha escrita e, muito antes, desde a inquietação de origem da pesquisa. É o método que nos faz perceber o problema e é ele quem fundamenta a busca de respostas. Como já antecipamos na parte introdutória do presente trabalho, o *Paradigma da Complexidade*, de Edgar Morin, é o nosso substrato lógico para “[...] ajudar a pensar por si mesmo, para responder ao desafio da complexidade dos problemas” (MORIN, 2005b, p.36).

Assumir um paradigma é fundamental para o enriquecimento do diálogo científico, possibilitando que os pesquisadores falem uns com os outros e não uns contra os outros. Para Morin (2005a, p.10), “[...] paradigmas são princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo, sem que tenhamos consciência disso”. “A postura epistemológica do pesquisador o leva a explicar como se constrói determinado conhecimento sobre a realidade que o cerca”. (MORAES e VALENTE, 2008, p.6)

O Pensamento Complexo, conforme Silva ([2008]) oferece um conjunto de possibilidades atreladas a uma concepção de conhecimento. O autor nomeia essa concepção como pós-clássica ou pós-iluminista, na qual a contradição já não pode ser excluída apenas a partir da lógica, ou seja:

O método é a constante alteração do proposto, pois, a cada passo, algo muda no ponto de vista. Todo método é uma narrativa aberta. A prova da prova é uma miragem. Isso prova que estamos no caminho, mas a caminhada nunca tem fim ([SILVA, 2008])

"A complexidade dos fenômenos humanos e as dificuldades encontradas no campo da comunicação obrigam os pesquisadores a redirecionar suas reflexões e a explorarem o conjunto de conhecimentos acumulados [...]", salienta Chanlat (1996, p. 20). Entre as possibilidades paradigmáticas que se apresentam hoje, o Paradigma da Complexidade nos parece mais adequado por diversas razões. Entre elas:

- Propicia o diálogo entre as mais diversas teorias e autores muitas vezes antagônicos, concorrentes ou complementares.
- Não prevê um modelo-padrão para pensar.
- Une o objeto pesquisado ao seu contexto histórico, social.
- Possui perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.
- Admite e inclui a subjetividade do pesquisador como parte relevante do estudo.
- Considera fundamentais as tensões antagônicas/contraditórias.
- Permite que o caminho se faça ao caminhar.

O Paradigma da Complexidade nasce pela necessidade de uma reforma no pensamento simplista e disjuntivo que marca a ciência clássica e torna a racionalização objetiva e atemporal como o paradigma hegemônico da ciência moderna. Trata-se de uma reforma paradigmática e não apenas operativa e programática. Para Morin, o método é uma via, uma estratégia, uma arte a ser exercitada pela reflexividade do sujeito cognoscente que persegue um conhecimento complexo. A ciência clássica transformou o método numa camisa de força. Para a Complexidade, porém, o método é a atividade pensante do sujeito.

A partir da lente do Paradigma da Complexidade, Martinazzo (2004, p.22) afirma que "o conhecimento é sempre algo aberto, em construção e recorrente, sem nunca permitir uma leitura completa que possa esgotar a totalidade do real complexo. É da natureza do conhecimento, portanto, ser fugaz e inconcluso". A inconclusão está diretamente ligada às incertezas que caracterizam relações, processos e sistemas complexos, como a comunicação e a educação. Morin (2000,

p.16) alerta: "É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a um arquipélago de certeza".

A epistemologia complexa não admite a existência de fundamentos que possam eliminar a possibilidade do erro. A verdade existe para um sujeito humano que, enquanto *homo sapiens/demens* cria mitos, crenças e explicações científicas nas quais passa a acreditar como verdadeiras (MARTINAZZO, 2004, p.24).

O espírito científico vê o conhecimento como espelho e reflexo da realidade. Por essa razão, o Paradigma da Complexidade atende e responde de forma mais adequada à complexidade do real, superando, sem excluir nem antagonizar, os modelos baseados em saberes isolados e estanques, disciplinas compartimentadas e incomunicáveis entre si. Morin (2005, 2003) defende que o bom pensamento é sempre conectante e consegue integrar dimensões do conhecimento que são complementares, concorrentes e antagônicas.

Quanto mais se avança no estudo do Pensamento Complexo, mais nos damos conta que ainda estamos vivendo sob o império do paradigma da simplificação, empregado nas ciências clássicas pelo princípio da generalização, da abstração, da redução e da separação. O pensamento tradicional ocidental ainda prevalece, parcial ou integralmente, regendo o modo de ser, pensar e agir dos sujeitos imersos na complexidade contemporânea e, em decorrência gerando descompasso entre o conhecimento e a realidade. Para Morin, trata-se de um paradigma que tanto nos permite conhecer uma realidade como enxergá-la de forma normatizada e bitolada. O autor que escolhemos para nos iniciar no pensamento moriniano afirma: "Reconhecer a complexidade do conhecimento, nos ajuda a compreender o poder que as ideias impõem sobre a organização humana para não sermos dizimados por elas" (MARTINAZZO, 2004, p.35).

A complexidade não consiste em "só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação" (MORIN, 1996, p. 206). Para o Prigogine, "A complexidade nos conduz a uma nova forma de racionalidade que ultrapassa a racionalidade clássica do determinismo e de um futuro já definido [...] O fato de podermos falar de um futuro que se faz, de um futuro em construção, é uma atitude otimista (PRIGOGINE, 2003 p. 50).

Para instaurar-se e conquistar a legitimidade como ciência, as ciências humanas pagaram o preço de assumir os métodos experimentais das ciências naturais. Hoje, assistimos à tentativa de libertação. Sob o viés da ciência, torna-se cada vez menos possível isolar o problema a ser pesquisado do seu contexto cultural, social e histórico e, nem mesmo, de seu observador. O sujeito e a subjetividade passam a ser elementos presentes na ciência que transcende o domínio da razão e admite a inseparabilidade do conhecimento e do sujeito que o detém. As fontes de subjetividade que precisavam ser eliminadas, estão se impondo como decorrência dos avanços nas ciências naturais, que, por sua vez, haviam sido modelo para o paradigma da racionalidade científica.

A inteligência parcelada, compartimentalizada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, destrói a complexidade do mundo em fragmentos distintos, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, hipermetrópe, daltônica, caolha; ela muito frequentemente acaba ficando cega. Ela aborta todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando, também, todas as possibilidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo. Dessa forma, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, mais existe incapacidade de se pensar sua multidimensionalidade; quanto mais progride a crise, mais progride a incapacidade de se pensar a crise; quanto mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam esquecidos. Incapaz de visualizar o contexto e a complexidade planetária, a inteligência cega se torna inconsciente e irresponsável (MORIN, 2003a, p.71).

Como afirma Morin (2005a), temos conhecimentos simples que dificultam o entendimento das propriedades do conjunto. Com as limitações reveladas da teoria clássica da administração e, pontualmente, das organizações, para compreender, explicar e contribuir, um novo olhar torna-se necessário, conciliando várias dimensões e que partem de diferentes campos do saber. Torna-se imprescindível um olhar multidimensional sobre a educação, a gestão e a comunicação das organizações educacionais. É preciso religar o conhecimento, aproximando as ciências administrativas, nas quais está inserido o campo das organizações, das ciências humanas e das ciências sociais, criando interfaces entre as diversas dimensões em uma relação de complementaridade.

Sete princípios configuram um guia para pensar o complexo. O **princípio sistêmico ou organizacional** “permite religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa” (MORIN, 2003, p.33). Por esse princípio pode-se enxergar o todo como mais do que a soma das partes quando designa

fenômenos qualitativamente novos que Morin denomina de “emergências”; ou o todo como menos que a soma das partes quando são vistas as qualidades que ficam restringidas e inibidas por efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes.

O segundo princípio que auxilia no entendimento da complexidade é o **princípio hologramático**. Por ele é possível analisar a relação entre o todo e as partes. “Assim como num holograma cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado; em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte” (MORIN, 2003b, pp. 33 e 34).

Pelo **princípio da retroatividade**, a causalidade linear sucumbe e auxilia a enxergar que não é apenas uma causa que gera um efeito, mas também, que o efeito retroage sobre a causa permitindo a autonomia organizacional do sistema.

Já o **princípio da recursividade** transcende a retroatividade. “Um processo recursivo é aquele cujos produtos são necessários para a própria produção do processo. É a dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional” (MORIN, 2003b, p.35). O princípio permite superar a relação de causa e efeito a partir do entendimento de que os produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo. Ou seja, o processo recursivo produz-se/reproduz-se com a condição de ser alimentado por uma fonte, reserva ou fluxo exterior.

O **princípio da autonomia/dependência** trata da auto-eco-organização. Vislumbra que, para manter a autonomia, qualquer organização precisa estar aberta ao ecossistema. Ao afirmar que não há possibilidade de autonomia sem múltiplas dependências, Morin (2003b, p.36) explica que “Nossa autonomia como indivíduos não só depende da energia que captamos [...] do ecossistema, mas da informação cultural. São múltiplas dependências que nos permitem construir nossa organização autônoma”.

Pelo **princípio dialógico**, é possível contemplar a convivência de lógicas que se complementam e se excluem, “Pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado”. (MORIN, 2003b, p.36). Um exemplo de dialógica é a ordem / desordem / organização na concepção do nascimento do nosso universo.

O sétimo princípio, **da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento**, devolve o papel ativo ao sujeito na construção do conhecimento, “[...] banido pelo objetivismo epistemológico cego”, afirma Morin (2003b, p. 37). Este reassume o papel de quem constrói a realidade, de quem se esforça em descobrir, conhece e pensa, porém, como alerta o pensador, caminhando em busca da verdade, mas em uma caminhada que se sabe, nunca terá fim, pois “Não existe ponto de vista absoluto de observação nem o metassistema absoluto. Existe a objetividade, embora a objetividade absoluta, assim como a verdade absoluta constituam enganos” (MORIN, 2003b, p. 37).

Morin estabelece, em *O Método 3 – o conhecimento do conhecimento*, os três princípios básicos do Paradigma da Complexidade na produção do conhecimento, ou seja, de forma inter-relacionada, os princípios: dialógico, recursivo e hologramático. Sem limitar possibilidades e admitindo que o caminho da pesquisa pode apresentar surpresas ao longo do percurso, *a priori* havíamos antecipado a intenção de usar intensivamente, os três princípios anteriormente citados.

Ao finalizar as justificativas de adoção do método, é importante salientar que entre as razões que levaram a optar pelo Paradigma da Complexidade como pano de fundo da presente pesquisa, está o aspecto de que o paradigma lida com a incerteza, porém concebe a organização. Conforme Morin (2003a, p.77), “Trata-se de um pensamento capaz de reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo, de reconhecer o singular, o individual, o concreto”. Pelo contexto e pela abrangência da presente pesquisa torna-se imprescindível lançar mão de pressupostos paradigmáticos que contemplem as estratégias para um mundo incerto.

2.2 Procedimentos metodológicos

Para os movimentos de compreender, explicar e contribuir, buscamos procedimentos metodológicos que nos auxiliaram na trajetória científica da pesquisa exploratória. Entendemos como fundamental a postura cautelosa e vigilante com as opções metodológicas. Concordamos com Silva ([2008]), segundo o qual “As metodologias acabam, não raro, conformando o objeto, substituindo o conteúdo,

confirmando o que não foi demonstrado, simulando uma presença completamente ausente”. Procuramos evitar o que Silva ([*ibidem*]) nomeia de “próteses abstratas” que podem dar substância ao irreal, fomentar ilusões de verdade e dar segurança em vez da angústia da descoberta. Por acreditar que a essência da pesquisa está no imprevisível, os procedimentos metodológicos foram considerados como estratégias de ação, de forma a tornar possível a porta aberta ao inesperado.

Predominantemente qualitativa, a presente investigação busca mais do que a coleta de dados, a sua (re) construção como resultado da interpretação do pesquisador, em diálogo crítico com a realidade (DUARTE e BARROS, 2006). Em alguns momentos, porém, as informações quantitativas foram usadas como elementos ilustrativos ou complementares.

Para dar conta dos objetivos propostos, vários procedimentos se complementam em diferentes etapas da pesquisa. Entre elas, estão: a pesquisa bibliográfica, o levantamento de dados por meio de questionário, a análise documental e as entrevistas em profundidade. Por ser decorrência da experiência vivida na investigação, os procedimentos metodológicos foram sendo confirmados e consolidados no caminho da investigação, a partir do diálogo do sujeito pesquisador com o objeto pesquisado.

A busca por distintas perspectivas no que se refere aos procedimentos para identificar os caminhos e atender aos objetivos da pesquisa se justifica para atender ao que Moraes e Valente (2008) denominam como um conhecimento mais amplo e complexo sobre determinado problema.

2.2.1 Revisão teórica

A começar pela investigação teórica feita a partir de pesquisa bibliográfica, na qual foi aprofundado o conhecimento em torno das dimensões que cercam o problema central, as bases de conhecimento encontradas na literatura que estava acessível ao pesquisador, possibilitaram o aprofundamento teórico, ampliaram a compreensão reflexiva das três grandes dimensões envolvidas e das nuances específicas de cada uma delas julgadas como relevantes para a pesquisa.

A primeira dimensão teórica a ser aprofundada é o estudo das organizações. Por entendermos que estamos pesquisando fenômenos inseridos no universo organizacional, prioritariamente, nos interessou investigar a gestão das organizações. O caminho nos levou a uma imprescindível, embora breve, revisão da Teoria Geral da Administração. Além dos modelos e das escolas de pensamento que marcam a produção teórica das ciências administrativas, recorreremos aos estudos que contemplam as múltiplas dimensões da vida organizacional: o viés antropológico, a riqueza das metáforas utilizadas para debater os diversos modelos presentes na teoria e na ação prática das organizações, além dos estudos sobre cultura organizacional.

A revisão teórica também alargou a compreensão sobre educação a partir de seus pressupostos científicos, mas com foco no impacto sofrido pelo campo de estudos diante das aceleradas mudanças paradigmáticas que marcam o início do século 21. Na dimensão da educação, nos interessou particularizar a abordagem organizacional, com os desdobramentos que culminam nos estudos da cultura das organizações educacionais, nas questões políticas e administrativas e, mais fortemente, nos recentes estudos da gestão educacional.

A terceira dimensão explorada pela revisão teórica foi a Comunicação. Para atender aos propósitos de compreensão da dimensão central de nossa pesquisa, uma breve revisão das teorias foi necessária. Porém, apenas ganharam espaço destacado aquelas que julgamos relevantes para a pesquisa, a saber: a *Teoria Matemática de Comunicação* e a *Escola de Palo Alto (Colégio Invisível)*. Ainda na dimensão da comunicação, limitamos nosso foco em um universo de conhecimento em ritmo crescente de produção: o campo da comunicação organizacional. E, finalmente, na escassa produção científica sobre a comunicação das organizações educacionais, ponto esse que justamente representa a maior contribuição desejada pela presente pesquisa.

2.2.2 No campo da ação prática

Apesar da riqueza teórica inalcançável de tudo o que já foi produzido sobre as três dimensões e seus desdobramentos, citados no item anterior como os focos da pesquisa, acreditamos que, para atender à motivação central e inicial que nos levou à investigação científica, é fundamental encontrar na realidade vivida, o aprofundamento da compreensão e as possibilidades de explicação e contribuição. Conforme Morin (1997), tudo o que isola um objeto destrói a realidade. A proposta de interlocução entre o conhecimento produzido e a ação praticada exigiu que fôssemos a campo na busca de possíveis respostas. Procedimentos metodológicos como estratégias de ação sustentaram o contato com a realidade: a análise documental e bibliográfica, o levantamento de dados por meio de questionário e as entrevistas em profundidade.

Para começar a compreender como as organizações educacionais privadas no Rio Grande do Sul se relacionam com os temas da gestão e da comunicação, relembremos que a organização que serviu como referência para a nossa pesquisa foi o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul (Sinepe-RS), entidade que agrega e representa escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, centros universitários, universidades, escolas de ensino técnico, escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs) e cursos livres.

2.2.2.1 Análise documental e bibliográfica

Situados como fontes secundárias, os documentos foram analisados de forma a complementar o questionário e as entrevistas na obtenção de dados. A técnica da análise documental foi utilizada para atender a dois propósitos. O primeiro deles foi resgatar dados históricos de como a gestão e a comunicação passaram a fazer parte da pauta das organizações educacionais. O segundo propósito foi analisar a mudança e evolução dos conceitos trabalhados e compreender de que maneira os temas *gestão* e *comunicação* estão retratados.

Para compreender o posicionamento das organizações educacionais e a ação do Sinepe-RS, analisou-se o documento *Relatório do Prêmio de Qualidade em Gestão – RS 2008*, o qual retrata as concepções e o modelo de gestão da entidade. Para análise bibliográfica, buscou-se a publicação periódica da entidade, *Educação em Revista*.

Da publicação periódica, *Educação em Revista*, que circula bimestralmente desde 1996, e, em setembro de 2008, chegou ao número 69, foram inicialmente selecionadas 14 edições nas quais publicaram-se matérias sobre comunicação e gestão, procurando optar por edições que expressassem períodos diferentes. A princípio, prevíamos 10 edições; entretanto, ao longo da análise do material disponível, a contribuição significativa das reportagens publicadas ampliou o número de edições analisadas. Para localizar exemplares, buscou-se o acervo particular da pesquisadora.

A análise documental e bibliográfica ajudou a posicionar e compreender o contexto atual da gestão e da comunicação das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul, assim como permitiu observar a evolução dos temas privilegiados pela pesquisa ao longo dos últimos anos da década de 1990 do século 20 e primeiros anos do século 21.

2.2.2.2 Levantamento de dados por meio de questionário

O questionário foi feito diretamente na fonte primária da pesquisa: os gestores e os profissionais de comunicação das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul. Para alcançar a abrangência pretendida, de forma que os dados representassem a realidade estadual, optamos pelo levantamento por *e-mail*. O meio, conforme Duarte e Barros (2006), é considerado “[...] particularmente útil para informações objetivas [...]”. A agilidade e a viabilidade de cobrir amplas extensões geográficas foram definitivas na escolha do meio.

A expectativa inicial de contar com o *mailing* de endereços eletrônicos do Sinepe-RS foi descartada diante dos dados incompletos da listagem disponível. Para obter o endereço de e-mail das organizações educacionais associadas ao Sindicato elaboramos um *mailing list*, a partir da listagem de associados fornecida pelo

Sinepe-RS, com o nome dos 436 organizações associadas. O questionário foi testado com um grupo restrito de respondentes – foram enviados 10 questionários para avaliar a inteligibilidade e a clareza das questões. A partir do resultado da testagem, o questionário foi, então, encaminhado para toda a lista de endereços eletrônicos obtidos. Desse total, pretendíamos atingir uma amostra de 30%, de respondentes. Alcançamos, porém, 11,3% de respostas.

Estruturado de forma progressiva, ou seja, com questões mais simples relacionadas com o perfil do respondente e evoluindo para abordagens mais complexas, o questionário foi configurado com 12 questões, sendo 11 de múltipla escolha e uma questão aberta (Apêndice A).

2.2.2.3 Entrevistas em profundidade

Para aprofundar os resultados obtidos no levantamento, recorreremos às entrevistas em profundidade.

A entrevista em profundidade é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter as informações que se quer conhecer (DUARTE e BARROS, 2006, p.62).

Acreditamos que a entrevista em profundidade fornece elementos imprescindíveis para a compreensão do momento no qual se encontram os processos de gestão das organizações educacionais e a (ex) inclusão da comunicação. Optamos pela entrevista em profundidade por representar uma “técnica dinâmica, flexível, útil para a apreensão da realidade [...] para descrição de processos complexos [...]” (DUARTE e BARROS, 2006, p. 64). Nossa escolha foi pela modalidade aberta, ou seja, a entrevista realizada a partir do tema central, sem roteiro prévio. Pesquisador e entrevistado entabulam o que Duarte nomeia de uma “pseudoconversa” (*ibidem*, p. 64).

Para Quivy e Campenhoudt (1992, apud DUARTE e BARROS, 2006), há três categorias de interlocutores para entrevistas, a saber: “(a) docentes, investigadores especializados e peritos; (b) testemunhas privilegiadas e (c) o público a que o estudo diz respeito”. Optamos por ouvir as testemunhas privilegiadas, ou seja, sujeitos que,

protagonizam ou protagonizaram os espaços de gestão e comunicação nas organizações educacionais.

Foram entrevistadas seis testemunhas privilegiadas dos anos recentes da educação privada no Rio Grande do Sul. O critério para a escolha dos sujeitos que serviram de fontes foi o grau de envolvimento com a prática dos temas estudados: gestão e comunicação das organizações educacionais, representado pelo tempo de envolvimento e pelo lugar ocupado nos processos em estudo. Portanto, nas entrevistas em profundidade foram ouvidos apenas sujeitos diretamente envolvidos no processo de gestão e comunicação, preferencialmente exercendo atividade de coordenação e com, no mínimo, 10 anos de envolvimento. As formas de registro escolhidas foram gravação e anotação.

Posteriormente, as entrevistas foram ouvidas (decupadas), transcritas e analisadas. Diversos trechos das falas que atendiam às questões da pesquisa foram selecionados e estão apresentados no Capítulo 4. Da mesma forma, das edições selecionadas da publicação *Educação em Revista* e da análise do *Relatório do Prêmio de Qualidade em Gestão – RS 2008* foram escolhidos textos com maior poder de contribuição para o problema central e as questões pesquisadas. Ainda, os dados quantitativos e qualitativos resultantes das respostas ao questionário compõem o mosaico de informações que nos ajudaram a realizar os movimentos de compreender e explicar as dimensões complexas da comunicação na gestão das organizações educacionais. Foi no diálogo entre resultados teóricos e empíricos que produzimos o terceiro movimento proposto na pesquisa: a contribuição científica.

3 REVISÃO TEÓRICA – O PRIMEIRO PARADOURO

Apresentadas nossas intenções e as estratégias⁷ da viagem, começamos a cumprir o percurso e, prazerosamente, nos entretemos com as paisagens que se descortinaram ao longo do trajeto e das quais passamos a fazer parte.

No primeiro paradoro nos detivemos em cenas de cartão-postal: a revisão teórica. São abordagens já elaboradas, vistas e revistas e que nos parecem familiares. Mesmo que ainda não tivéssemos nos aprofundado nelas, já as encontramos inteiras ou em fragmentos em livros, artigos, publicações diversas. Ao vislumbrar, com maior proximidade e profundidade, as trajetórias revisadas revelaram novas possibilidades, ganharam sentidos diversos, complementaram e contextualizaram nossas buscas.

Na opção paradigmática que adotamos como pressuposto para a construção e reconstrução do conhecimento, visitar o que já foi produzido em cada uma das partes – *organizações (e a gestão), educação (na perspectiva organizacional) e comunicação* – que compõe o todo da pesquisa, evidencia as interfaces possíveis e as incompatibilidades, ao mesmo tempo em que alarga o olhar para novas paisagens, além do cartão-postal. A revisão teórica auxiliou a apurar o foco e enxergar novas partes dentro das partes, tecendo, gradualmente, o todo da nossa pesquisa.

3.1 ORGANIZAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

Para compreender as organizações na contemporaneidade precisamos fazer uma parada mais longa e demorada no estudo deste objeto, uma das partes na configuração do campo das ciências administrativas. Historicamente, essas ciências forjadas no cenário da modernidade⁸, recorreram às leis das ciências naturais para a

⁷ Para Morin (2005a), a estratégia se opõe ao programa porque trata com o inesperado, com o novo e trata de integrá-lo, modificando ou enriquecendo a ação.

⁸ A modernidade é desencadeada pelo Iluminismo, movimento filosófico que se opõe à Idade Média e baseia-se na concepção mecanicista da vida natural e humana, definindo um novo modo de pensar o mundo das ideias. Somado a outros grandes momentos da história da humanidade, como a Renascença e a Reforma religiosa,

legitimação de seu estatuto científico. As Teorias da Administração fornecem uma síntese dos estudos desenvolvidos ao longo do tempo histórico pelos sujeitos imbuídos da missão de explicar e gerar meios de intervenção nos espaços que mobilizam pessoas e recursos para fins determinados e comuns.

O conjunto das Teorias Gerais da Administração (TGA) precisa ser (re) conhecido nas suas limitações e possibilidades para explicar as organizações situadas em meio aos acontecimentos em tempo acelerado (SOUZA, 1998) de uma nova fase do capitalismo, na qual deparam-se com rupturas e mudanças (VIRILIO, 1999) que obrigam a estender o olhar e admitir a complexidade.

A preocupação em mobilizar pessoas e recursos em torno de uma causa comum existe como objeto de reflexão desde a antiguidade. Casassus (2002) situa na *República* de Platão, a visão de gestão percebida como uma ação autoritária, necessária para conduzir os homens a realizar ações heróicas e de valor. Já em Aristóteles, se encontra uma visão de gestão percebida como uma ação democrática, na qual os homens participavam da geração de seu próprio destino. Contudo, reconhecido como tal, o pensamento administrativo nasce da consolidação da estrutura burocrática no processo de modernização da sociedade (MOTTA e VASCONCELOS, 2004).

Tendo o rápido desenvolvimento socioeconômico do século 19 como pano de fundo, o processo de modernização⁹ desencadeia e fortalece o surgimento de estudos e teorias que buscam o controle da atividade humana com fins de ampliar a produtividade e a geração de lucro na sociedade industrial (MOTTA e VASCONCELOS, 2004). Os estudos sobre os fenômenos da modernização, por sua vez, são os sustentáculos do próprio movimento de modernização, ou seja, da progressiva substituição das estruturas sociais baseada na autoridade tradicional, marca da Sociedade Medieval, por estruturas baseadas na autoridade racional-legal. Os estudos explicam e fomentam a emergência de uma lógica de mercado.

além de, posteriormente, a Revolução Industrial, surgem grandes transformações sociais, econômicas e políticas. Conforme Casassus (1995), "Modernidade refere-se ao debate de ordem cultural em que predomina uma preocupação com a estética, a filosofia, as formas de compreender. A modernização, por sua vez, é expressão da modernidade na organização social e econômica [...]. Esse processo caracteriza-se pelo predomínio da racionalidade instrumental, eminentemente econômica e administrativa [...]. Seu objetivo principal é o aumento da eficácia e da eficiência, com base na reformulação radical dos padrões organizacionais do sistema (CASASSUS, 1995, p. 14)

⁹ Ver nota número 8

A revisão didática e reflexiva das teorias da administração proposta por Motta e Vasconcellos (2004) aqui nos auxiliam a ter uma visão panorâmica do pensamento administrativo, revelando aspectos que ainda prevalecem na ação prática de muitas organizações, apesar das limitações reveladas.

O marco inicial das Teorias Gerais da Administração é a *Administração Científica*, de Frederic Taylor (1856-1915). Os estudos que buscavam substituir os sistemas tradicionais baseados no modo de produção artesanal por estruturas burocráticas que garantissem a eficiência no processo produtivo resumem o espírito de um tempo: a eficiência das máquinas passou a ser o modelo para o desempenho do Homem.

O pressuposto é a racionalidade absoluta (MOTTA e VASCONCELLOS, 2004). Inspirado por Adam Smith e Henry Ford, Taylor baseou a sua teoria em alguns princípios: racionalizar as tarefas utilizando o método científico para definir a melhor forma a encontrar a única maneira certa (*one best way*) de maximizar a eficiência; selecionar as pessoas mais adequadas para a realização da tarefa, pois existem pessoas ideais para cada tipo de trabalho; os engenheiros estabelecem movimentos e tempos-padrão e aos operários cabe a execução do trabalho de forma prescrita e sem discussão. A figura do administrador, do chefe, ganha forte destaque nos estudos de Taylor:

Estabeleço como princípio geral que, em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada que o operário, ainda o mais competente, é incapaz de compreender essa ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente. (TAYLOR, 1990, p.34).

Bauer (1999) afirma que a ideia de um homem-máquina à semelhança de um universo-máquina, bem como a concepção de eficiência humana com base na eficiência das máquinas são “uma concepção reducionista apoiada unicamente em estudos fisiológicos há muito superados, que despreza os aspectos biológicos, neurológicos, sociais e, principalmente, psíquicos inerentes à natureza humana” (BAUER, 1999, p.32).

Na mesma época, na Europa, desenvolvia-se o esforço teórico que foi denominado de *Teoria Clássica da Administração*. Enquanto o pensamento norte-americano foi marcado pelo nível operacional, Henri Fayol (1841-1925) apontava

como as principais atribuições do ato de administrar: planejar, organizar, comandar e controlar. No entendimento da *Escola Clássica*, quanto mais dividido for o trabalho, maior a eficiência nos resultados obtidos. O agrupamento de tarefas em departamentos obedece ao critério da semelhança de objetivos; poucos subordinados para cada chefe e alto grau de centralização proporcionam o controle cerrado, completo e, conseqüentemente, eficiente. Para a Escola, ainda prevalece o entendimento de que a organização precisa estar voltada muito mais para as tarefas do que para os homens e busca-se a criação de uma estrutura ideal (MOTTA e VASCONCELLOS, 2004).

Complementarmente às teorias mencionadas, as quais privilegiaram a estrutura e esboçaram pouca preocupação com o indivíduo e com as relações, a ênfase nas pessoas e nos grupos sociais caracterizou os esforços teóricos da *Escola das Relações Humanas*, que teve como figura central, Elton Mayo e seus famosos estudos em Hawthorne. Contextualizando a importância da satisfação das pessoas no aumento da eficiência organizacional, a Escola preocupou-se em estudar, os aspectos internos e relacionais da organização, tais como os grupos informais, a comunicação e a motivação dos trabalhadores.

Motta e Vasconcellos (2004) afirmam que as principais conclusões da Escola, a partir das pesquisas sobre o impacto das condições ambientais na produtividade, acabaram por chamar a atenção para a influência dos aspectos relacionais: o trabalho é visto como atividade social, realizada em grupo; o operário reage de acordo com os padrões e comportamentos informais estabelecidos pelo grupo de trabalho; os padrões informais do grupo são influenciados por elementos da cultura e hábitos próprios que refletem as características de sua socialização e, ainda, que os conflitos entre as regras do trabalho e os padrões informais do grupo resultam em queda da produtividade. O conceito de *homo social* supera o de *homo economicus*.

A *Escola das Relações Humanas* representou um avanço importante por abordar o comportamento humano nas organizações, defendendo que o desempenho não depende apenas dos estímulos econômicos, como preconizavam os teóricos da *Escola Clássica*, mas são influenciados por fatores de ordem social e afetiva. Os estudos da *Escola das Relações Humanas* foram a base para outras pesquisas que a superaram ao focar a motivação, enfatizando as necessidades humanas no trabalho, principalmente na necessidade de autorrealização e

considerando o ser humano com um ser dinâmico, que busca ativamente a autonomia e o autodesenvolvimento (MOTTA e VASCONCELOS, 2004). A partir dos estudos que formam as *Teorias Comportamentais*, com foco na motivação e na liderança, foram propostas reformas mais profundas no trabalho e nas estruturas organizacionais levando em conta a necessidade da auto-realização humana. Nasce aí, a base teórica da disciplina de Administração de Recursos Humanos.

As *Teorias Comportamentais* introduzem no cenário das organizações, o *homo complexo*, que é a superação do *homo social*. Trata-se de um ser com necessidades múltiplas, as quais transcendem a necessidade apontada pela *Escola das Relações Humanas*, que é a de associação e filiação a grupos informais. Ao estudar a teoria da personalidade e do desenvolvimento humano, Maslow (1943) contribuiu para o entendimento das necessidades do ser humano, que são hierarquizadas, começando pelas funções fisiológicas e chegando à autorrealização. De acordo com Maslow (1968):

[...] Pensar em “recompensa” em termos de dinheiro, unicamente, é claramente obsoleto em tal enfoque. É certo que a satisfação de necessidades inferiores pode ser comprada com dinheiro; mas quando elas já estão satisfeitas, então as pessoas são motivadas apenas por espécies “superiores” de pagamento – filiação, afeição, dignidade, respeito, apreciação, honra – assim como pela oportunidade de individualização e a promoção de valores supremos: verdade, beleza, eficiência, justiça, perfeição, ordem, legitimidade etc (MASLOW, 1968, p. 259).

Os trabalhos de Maslow se tornaram base para muitas das teorias sobre motivação e liderança. Bauer (1999) afirma que a escola comportamentalista também incorreu no equívoco de padronizar suas proposições, sem levar em conta as diferenças individuais de personalidade.

Mota e Vasconcellos (2004) referendam as críticas ao conceito de *Homo Complexo* e ao movimento de humanização das relações de trabalho justamente pela tentativa de definir um modelo único e ideal da dimensão psicológica e moral, representado, segundo Motta e Vasconcellos (*ibidem*) pelo modelo unidimensional do homem que se atualiza, pressupondo que o ser humano busca a sua realização e constrói a sua identidade, necessariamente, nas relações de trabalho. Já os *Estudos Sociotécnicos* desenvolvem o conceito de identidade social e como o ser humano constrói ativamente a sua identidade a partir do sentido que atribui à sua ação no ambiente de trabalho. Para Motta e Vasconcellos (2004, p. 99), “esses estudos

evidenciam que não é possível motivar ninguém”. Fatores intrínsecos e de identidade, as escolhas e o sentido que atribuem à sua ação são o que definem a motivação. Os estudos dos fenômenos inconscientes que influenciam a ação humana também, em outra linha, aperfeiçoam o conceito do *Homo Complexo*.

O Estruturalismo, método desenvolvido na linguística alcançou a teoria das organizações tendo como foco a análise dos aspectos estruturais e internos dos sistemas organizacionais. Duas vertentes teóricas se destacam a partir do estruturalismo no estudo das organizações: o *Estruturalismo Fenomenológico* e a *Teoria da Burocracia* (MOTTA e VASCONCELOS, 2004). A influência dos estudos de Weber é fundamental nessa linha teórica, que tem como preocupação central a racionalidade instrumental entendida como equação dinâmica entre meios e fins. Os autores referidos (*ibidem*, p. 138) resgatam que, para Weber, “a burocracia é uma tentativa de formalizar e coordenar o comportamento humano por meio do exercício da autoridade racional legal, para o atingimento de objetivos organizacionais gerais”. É um sistema que busca organizar a cooperação de um grande número de indivíduos, com funções especializadas, de forma estável e duradoura.

Os princípios da estrutura burocrática são: a existência de funções definidas e competências determinadas por leis e regulamentos; direitos e deveres delimitados por regras explícitas e prerrogativas de cada cargo e função que delimitam a autoridade; hierarquia definida; recrutamento baseado em regras previamente definidas com igualdade formal na contratação; remuneração igual para exercício de cargos e funções semelhantes e promoção na carreira regulamentada por normas e critérios claros e objetivos (MOTA e VASCONCELLOS, 2004).

Para os estruturalistas fenomenológicos como Merton (1957), Selznick (1955), Gouldner (1954), entre outros, existe uma diferença muito grande entre o modelo organizacional oficial, burocrático e as práticas informais. Motta e Vasconcelos destacam:

A distância entre esses dois mundos, o mundo da organização formal, que seria o mundo da racionalidade e do cálculo, e o mundo das práticas informais, relacionado aos sentimentos e à afetividade, produziria efeitos ‘disfuncionais’ do ponto de vista da empresa, que não seguiriam a lógica da eficiência prescrita pela ‘melhor maneira’ (*one best way*) (MOTTA e VASCONCELLOS, 2004, p. 141).

A organização é entendida pelos estruturalistas como parte de um sistema maior no qual está integrado o sistema social. Apesar de entenderem a organização como um sistema aberto, os estruturalistas dão ênfase aos aspectos estruturais e internos. Para os teóricos dessa escola, as relações entre as partes são de grande importância, entre elas, as relações entre organização formal e informal. A compreensão da administração como sistema aberto é, porém, aprofundada e aperfeiçoada na *Teoria dos Sistemas Abertos e Perspectiva Sociotécnica da Organização*.

A *Teoria Geral dos Sistemas*, configurada a partir dos estudos de Bertalanffy e popularizada após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1950, influenciou a teoria das organizações, na qual alguns estudos já vinham sendo realizados a partir da perspectiva da organização como um sistema aberto que se adapta ao meio ambiente. Motta (2004) cita como precursores dos estudos da *Teoria dos Sistemas Abertos e Perspectiva Sociotécnica da Organização*, Burns e Stalker (1961), os quais propuseram o modelo de empresa mecânica e empresa orgânica; Emery e Trist (1965), do Instituto Tavistock com os estudos sociotécnicos, entre outros.

Para resumir a contribuição dessas duas teorias abordadas no estudo das organizações, é possível afirmar, mesmo sob o risco da simplificação, que, conforme Motta e Vasconcellos (2004, p. 188), “a organização é entendida como um sistema de conjunto de papéis, mediante os quais as pessoas se mantêm inter-relacionadas”. Esse esquema, entretanto, não é fechado e sofre a interferência de variáveis que compõem o contexto no qual está inserido. Na visão sistêmica, a organização recebe *inputs*, que são os insumos como matéria-prima, informação, recursos humanos e materiais e energia, faz o processamento desses recursos e gera os *outputs*, os quais são os produtos e serviços colocados no meio ambiente, em um ciclo de eventos baseado na retroalimentação.

Motta e Vasconcelos (2004) apontam como um dos principais problemas da *Teoria dos Sistemas Abertos* justamente a sua base no biologismo, o que pode dar aos pesquisadores das ciências sociais a ilusão de que têm em mãos objetos previsíveis que permitem análise tão rigorosa quanto às ciências físicas. Outra abordagem crítica aponta o peso excessivo dado ao ambiente na relação entre organização e ambiente, negligenciando o papel dinâmico das contradições internas da organização. Para Bauer (1999), a principal limitação da Teoria dos Sistemas

está na afirmação de equilíbrio na maioria dos sistemas, quando permanência, estabilidade são atributos quase inexistentes nas esferas sociais, econômicas, políticas, culturais e organizacionais.

Já a *Teoria da Contingência* afirma que não existe uma única forma correta de agir ao administrar as organizações. São várias as maneiras possíveis para atingir os objetivos propostos. No escopo desses estudos estão as diferentes formas de estruturas burocráticas, os vários tipos de configuração de organizações dotadas de formas e modelos diferentes, cada qual visando responder a um tipo de problema organizacional. Os teóricos identificados por essa linha defendem que as organizações conseguem controlar ativamente as incertezas geradas pelo seu setor e, mais imediatamente, pelo seu meio ambiente de atuação.

Diversas limitações caracterizam as teorias e escolas acima citadas. Conforme Chanlat (1996), entre os questionamentos suscitados por vários teóricos, estão: o elevado grau de especialização; a rigidez; o anti-intelectualismo; o etnocentrismo; o quantitativismo; o economismo; a incultura; a ausência de consciência histórica, a inaptidão para comunicar ou interagir. Antropologia, psicologia, sociologia, filosofia e a comunicação vêm auxiliando as organizações a entender, a partir da interdisciplinaridade, o mundo no qual estão imersas. Passa-se, então, a perceber a cultura, o indivíduo, os processos cognitivos, as condições de coabitação como dimensões fundamentais na adaptação e sobrevivência das organizações.

Cardoso (2006), ao analisar o cenário das organizações neste início do século 21, afirma que se trata de um tempo marcado por uma nova relação homem/organização/mundo. Além da força física e mental do trabalho, é preciso levar em conta o homem como sendo um ser total, que pensa criticamente, age eficiente e eficazmente e sente-se criativamente como parte do todo.

O que em Cardoso (2006) é o ser total, em Chanlat (1996) é o ser integral. Este declara que, “atualmente, tudo nos conduz a olhar mais longe: a complexidade dos problemas” (CHANLAT, 1996, p. 25). Ao propor a *antropologia das organizações*, o autor chama a atenção para as questões que configuram o que ele define como complexidade. Entre elas, estão: a crise ecológica; o desemprego; o endividamento dos países; a precariedade dos empregos; a primazia do cultural; as

aspirações à individualização; a exigência de solidariedade, os imperativos éticos e a revolução da informática.

Sob o viés do pensamento econômico, Gorz (2005) acrescenta um elemento importante na lista de questões apresentada por Chanlat: o estágio atual do que ele nomeia como capitalismo pós-moderno tem no conhecimento sua principal força produtiva. Para o autor, a ampla admissão dessa realidade modifica todas as categorias do capitalismo: trabalho, valor e capital. O autor afirma que:

Na economia do conhecimento, todo trabalho, seja na produção industrial, seja no setor de serviços, contém um componente de saber cuja importância é crescente. Óbvio que o saber de que se trata aqui não é composto por conhecimento específicos formalizados, que podem ser aprendidos em escolas técnicas. Muito pelo contrário, a informatização revalorizou as formas de saber que não são substituíveis, que não são formalizáveis: o saber da experiência, o discernimento, a capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação. Em poucas palavras, formas de um saber vivo adquirido no trânsito cotidiano, que pertencem à cultura do cotidiano. (GORZ, 2005, p.9).

Essa talvez seja uma das mudanças de maior impacto na ordem econômica que desafia as ciências administrativas da *Escola Clássica*. Afinal, o que Gorz chama de trabalho imaterial foge aos padrões convencionais de quantificar, estocar, homologar, formalizar e até mesmo objetivar. Com isso, dificulta-se a mensuração, a quantificação do desempenho do trabalhador e da riqueza criada.

Em um contexto teórico diferente, ao propor uma abordagem de comunicação que contemple as transformações essenciais da vida contemporânea, Sodré (2002), assim como Cardoso (2006), Chanlat (1996) e Gorz (2005) configuram a entrada em cena de um novo sistema produtivo, caracterizado pela maleabilidade, com modificações substanciais no universo da gestão:

[...] fluxos horizontais de informação e comando (ao invés de fluxos verticais típicos do fordismo); estimulação da iniciativa nas bases e ênfase na qualidade dos produtos, o que implica recusa da rotina burocrática, busca de flexibilização dos processos, trabalho em equipe e participação do trabalhador nos processos de gestão empresarial; aprendizagem permanente. Tudo isso faz parte das novas exigências de estrutura do chamado capitalismo flexível (SODRÉ, 2002, p. 89).

Para dar conta de compreender, mesmo que parcialmente, a realidade contemporânea das organizações apresentada anteriormente, analisar as múltiplas dimensões possíveis se impõe ao pesquisador.

3.1.2 A multidimensionalidade das organizações

Morin (2005a) resume com muita clareza o entendimento do Homem e de suas necessidades no ambiente organizacional e aponta como caminho a concepção multidimensional no estudo das organizações. Para ele, o vício da concepção tayloriana foi considerar o Homem, unicamente, como uma máquina física, o que foi ampliado, em um segundo momento, quando se compreendeu também o homem biológico, e as condições de trabalho foram a ele adaptadas. Ampliaram-se, então, um pouco mais os entendimentos e chegou-se ao homem psicológico, em que o enriquecimento das tarefas tentou tirá-lo da frustração gerada pela divisão do trabalho. O autor afirma: “A evolução do trabalho ilustra a passagem da unidimensionalidade para a multidimensionalidade. Estamos apenas no início deste processo” (MORIN, 2005a, p. 91).

Com as limitações observadas ao estudar a Teoria Geral da Administração e, por consequência, o pensamento da gestão, para compreender, explicar e contribuir na vida das organizações, um novo olhar que concilie as várias dimensões e que parta de diferentes campos do saber torna-se necessário. Para isso, precisamos (re)ligar o conhecimento, aproximando as ciências administrativas, nas quais está inserido o campo das organizações, das ciências humanas, criando interfaces em uma relação de complementaridade.

Entre os fatores que fazem surgir a necessidade de ampliar e convergir o que compreendemos sobre a organização a partir de diversos pontos, estão alguns sugeridos por Costa (2003). Admitindo que analisamos uma realidade em pleno movimento, ele caracteriza a dinâmica atual por uma relação recursiva entre as coisas e as ideias, ou seja, as ideias são empurradas pela força das coisas e, reciprocamente, a força das ideias empurra as coisas. É desse movimento que o autor vê surgir, no seio da economia da informação, o neo-humanismo, visto por ele como uma contraforça diante do crescente poder tecnológico e liberal. Costa defende que o neo-humanismo já envolve empresas poderosas e avançadas, atingindo a mentalidade economicista e quantitativa que se abre aos valores do novo paradigma.

3.1.3 O viés antropológico

Ao propor uma antropologia da condição humana nas organizações, Chanlat (1996) busca as *dimensões esquecidas*¹⁰ para reafirmar o papel do indivíduo, da experiência, do simbólico reunindo o que, ao longo da história do pensamento econômico, das ciências administrativas e dos estudos do comportamento organizacional, foi separado ou ignorado.

Para Chanlat (1996, p.23), os estudos do comportamento organizacional apresentam-se como uma verdadeira “colcha de retalhos, um campo aberto a quase todos os ventos teóricos”. Mesmo em plena expansão, ainda é marcado pela ocultação ou ausência de certas dimensões humanas fundamentais na organização, como a cognitiva e da linguagem, a espaço-temporal, a psíquico-afetiva, a simbólica, a da alteridade e a psicopatológica. Essa situação decorre, na análise do autor, do fato que as ciências administrativas negligenciaram conhecimentos das ciências humanas básicas. Entre as causas apontadas por ele, estão: o fato do centro do universo das organizações ter ficado no econômico e quantitativo e o risco que representa para a ordem organizacional estabelecida o pensamento externo e crítico. Para o autor, o mundo da gestão tem, com frequência, preferido visões que lhe são menos incômodas (CHANLAT, 1996).

Chanlat destaca alguns estudos que desvendam o que ele chama de condições humanas não satisfatórias na organização: lugar propício ao sofrimento, violência física e psicológica, tédio, desespero, nostalgia, desconforto existencial. Na análise das causas, aponta o fato do indivíduo ser considerado um recurso (transforma-se em objetos) em um mundo dominado pela racionalidade instrumental e por categorias econômicas rigidamente estabelecidas. O autor cita estudos evidenciando que a situação do indivíduo na organização é fruto de uma sociedade que levou o individualismo às últimas consequências.

O ponto de partida do antropólogo canadense, ao propor a sua *Antropologia das organizações*, é (re)agrupar o conjunto de conhecimentos existentes sobre o ser humano e, a partir daí, perceber melhor a experiência humana exatamente como ela

¹⁰ Jean François Chanlat é o organizador da trilogia *O Indivíduo na Organização – Dimensões Esquecidas*, que reúne artigos de diversos pensadores sobre aspectos pouco abordados pela Teoria da Administração que envolvem o ser humano, como a linguagem, a cultura, o espaço-tempo, entre diversos outros.

é vivenciada na organização. Além disso, deve-se (re) colocá-la em cena aberta, nas relações com o meio ambiente que percorre ou atravessa a vida da organização.

Reflexão e ação se constituem, para Chanlat, nas duas dimensões fundamentais da humanidade concreta. O aprendizado, segundo ele, mobiliza a linguagem e o pensamento consciente, pois é o universo da palavra e da linguagem, inerentes ao ser humano, que ele situa como ponto-chave para a compreensão humana, portanto, é objeto de estudo privilegiado no contexto organizacional como forma de desvendar condutas, ações e decisões. É nesse ponto que o autor considera que reduzir a comunicação humana das empresas a uma simples transmissão de informação, visão diretamente inspirada na engenharia e no Paradigma Funcionalista, é elidir todo o problema do sentido e das significações.

Outro aspecto abordado pelo autor para ir (re) desenhando o ser integral é o aspecto simbólico do indivíduo, o que ele denomina *homo simbolicus*, produtor de símbolos, o qual procura emergir de um mundo organizacional que, condenado pela razão e pela ciência, reduz ao máximo a imaginação simbólica. O autor afirma que “o universo humano é um mundo de signos, de imagens, de metáforas, de emblemas, de símbolos, de mitos e de alegorias” (CHANLAT, 1996, p. 30).

3.1.4 A riqueza das metáforas

É justamente ao analisar as organizações a partir das metáforas que iremos encontrar outro autor importante, que contribui para novas possibilidades de estudo sobre as organizações. Defendendo a metáfora como um recurso para interpretar e dar sentido à realidade, além de facilitar a compreensão de fenômenos organizacionais complexos, paradoxais e ambíguos, Morgan¹¹ (1996) elabora um conjunto de imagens que nos permitem decifrar e entender modelos dominantes nas ciências das organizações. São oito as metáforas por ele apresentadas:

¹¹ Na obra *Imagens da Organização* (1996), Morgan explica, a partir de metáforas, os modelos que prevalecem nas organizações, sendo que, muitas vezes, mais de um modelo coexiste. Os tradicionais: administração científica, clássica, das relações humanas, da burocracia e comportamentais e as mais recentes como a abordagem contingencial, a administração japonesa e a *learning organization*.

organizações como máquinas; organismos; culturas; prisões psíquicas; cérebros; sistemas políticos, fluxos de informação e de transformação e instrumentos de domínio.

Já Wood Júnior (2000) aborda o uso da metáfora destacando o que ele intitula como organizações de simbolismo intensivo. São aquelas que se transformam em reinos mágicos, nos quais o espaço simbólico é ocupado pela retórica, pelo uso de metáforas e pela manipulação de significados. O autor analisa as mudanças vividas nas organizações nos últimos 15 anos e, segundo ele, é possível encontrar muitos pontos em comum em relação à estrutura organizacional, aos modelos de gestão e à cultura organizacional. As tendências principais apontadas pelo autor são: a tentativa de uso da cultura organizacional; o uso maciço de rituais para celebrar, o esforço coletivo de reorganização do passado, a construção e o uso de histórias de sucesso, a supersimplificação da realidade; a popularização de clichês da literatura *pop-management*; a exclusão de vozes destoantes, a difusão do discurso da participação e a celebração de heróis e campeões no processo de mudança.

Conforme a mudança avança e o espírito da época se impõe, as organizações tornam-se palcos em que a substância e a imagem distanciam-se e a intensidade simbólica aumenta. Tendo como recurso as analogias e, portanto, situando-se também no campo das metáforas, Enriquez (1997) em *A teoria freudiana e a sua contribuição ao estudo das organizações*, busca em Freud, mas sem dar a ele o monopólio das explicações, unir o inconsciente individual e a vida social nas organizações e nos grupos.

A partir dos eixos que marcam a abordagem freudiana, Enriquez firma seu posicionamento. Para ele, as questões colocadas pela alteridade e seu reconhecimento podem esclarecer com mais exatidão os problemas da organização. O autor questiona como reconhecer, ao mesmo tempo o outro e o que somos. Como situar nossos lugares recíprocos? Qual é a hierarquia dos nossos papéis? Qual é a estrutura das nossas relações? E ainda: como encarar e viver nossas relações de violência e as amorosas? Para Enriquez, perseguindo esse objetivo, será possível contribuir para esclarecer a natureza da organização e das estruturas que ela adota - daquilo que se apresenta como invariável e daquilo que se apresenta como transformável (ENRIQUEZ, 1997).

Como evidenciam as abordagens até aqui referidas, tratar de organizações é tratar de uma realidade complexa e conviver com incertezas, com a ordem e a desordem. Como afirma Morin (2005a), “as relações no interior de uma organização, de uma sociedade, de uma empresa são complementares e antagônicas ao mesmo tempo” (*ibidem*, p. 91). Srour (1998) constata que:

As organizações navegam em mar tempestuoso e administram uma complexa equação de interesses. Se não conseguirem dar conta do desafio e preservar suas finalidades ou sua razão de ser, tendem a definhar e até a soçobrar (SROUR, 1998, P. 126).

3.1.5 Cultura: universo simbólico compartilhado

Na tapeçaria contemporânea (PETRAGLIA, 1995) que estamos tecendo para entender as dimensões complexas da comunicação das organizações educacionais, um dos fios fundamentais é o estudo da cultura organizacional. Interessa-nos aqui, compreender o descortinar do universo simbólico que sustenta a dinâmica das relações no ambiente organizacional. Antes, contudo, precisamos olhar para além das culturas específicas e analisar a lógica da identidade cultural na contemporaneidade. Hall (1992) analisa o movimento de deslocamento e fragmentação das identidades modernas, partindo da definição de que identidades culturais são aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

O autor supracitado vislumbra três concepções de identidade do sujeito: do Iluminismo, sociológico e pós-moderno. O sujeito pós-moderno aparece como não tendo identidade fixa, essencial ou permanente, aquele cujas identificações estão continuamente deslocadas. Hall associa a questão da identidade do momento histórico que ele denomina de *modernidade tardia* com o processo de mudança conhecido como globalização: a sociedade está em mudança constante, rápida e permanente. O impacto mais forte são as transformações do tempo e do espaço. Citando McGrew (1992, *apud* HALL 1992), o autor define globalização como processos atuantes em uma escala global que atravessam as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações

espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. Hall define, também, que todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólico.

Tratando especificamente do conceito de cultura, um dos mais importantes teóricos do comportamento organizacional, referenciado em diversos estudos é Edgar Schein (2001). No âmbito das organizações, ele afirma que o direcionamento da cultura se dá pelas certezas tácitas apreendidas e compartilhadas, nas quais as pessoas baseiam seu comportamento diário, ou seja, “Ela resulta no que é popularmente conhecido como o jeito como fazemos as coisas aqui” (SCHEIN, 2001, p.39). Para entender a cultura sem simplificá-la, o autor afirma que é importante perceber que ela existe em vários níveis que se diferenciam pela profundidade. Ele cita três: o nível um é o dos *artefatos*, que representa o que se vê, ouve e sente quando se está em contato com a organização, é o mais visível; o dois é o dos *valores casados* nos quais se encontram as justificativas adotadas pela organização para sustentar suas estratégias, seus objetivos e filosofias; e o três, o mais profundo, é o das *certezas básicas* fundamentais que povoam o inconsciente, as crenças, as percepções e os sentimentos.

Schein (2001) relembra que a essência da cultura são esses valores, crenças e certezas apreendidos em conjunto, os quais são compartilhados e tidos como corretos, à medida que a organização continua a ter sucesso. Ele salienta que resultam de processo de aprendizado em conjunto.

Para gerar o aprendizado, Marchiori (2002) situa a comunicação como fundamental no processo de construção da cultura organizacional. A autora afirma que é pelo diálogo que acontecem o compartilhamento e a legitimação dos sentidos, superando a simples transmissão de informações e elementos e tornando o relacionamento imprescindível na formação da cultura de uma organização.

Para Freitas (2000a), em uma visão crítica, a cultura organizacional é, em primeiro lugar, um instrumento de poder. A autora considera as relações cotidianas como fundamentais para a construção da cultura que é, segundo ela, um conjunto de representações imaginárias sociais expressas em termos de valores, normas, significados, interpretações. O objetivo, para Freitas (2000a) é dar um sentido de direção e unidade, tornando a organização fonte de identidade e reconhecimento para seus membros. É assim que se define e transmite, nessas relações cotidianas,

o que é importante, qual a maneira apropriada de pensar e agir em relação aos ambientes internos e externos, o que são condutas e comportamentos aceitáveis e, finalmente, o que é realização pessoal.

Considerando as organizações como espaços de poder, de conflitos, de diferenças e de convivência negociada. Freitas (*ibidem*) afirma que uma das atribuições da cultura organizacional é conseguir a adesão, o consentimento, ou seja, a co-participação de indivíduos e grupos. Para Aktouf (1993), no entanto, nenhuma cultura é possível sem que ocorra identificação dos atores sociais com seus pares, com locais de socialização reconhecidos como tais e sem a interiorização desta situação como criadora do que são, ou pensam ser, os membros de uma coletividade. A empresa, para ele, torna-se, assim, um espaço no qual se opera uma procura quase ativa de identidade e identificação.

A complexidade do sujeito pós-moderno (HALL, 1992), a compreensão ampliada por meio das metáforas (MORGAN, 1996) sobre as principais motivações e abordagens de cada uma das teorias desenvolvidas nas ciências administrativas e a visualização de novas dimensões da vida nas organizações (CHANLAT, 1996) (WOOD JÚNIOR, 2000) desafiam as limitações das principais escolas e teorias das ciências administrativas.

Pela abordagem freudiana de Enriquez (1997), um dos pontos fundamentais é perseguir o objetivo de esclarecer a natureza da organização e das estruturas que ela adota, daquilo que ela apresenta como transformável, a partir do reconhecimento do lugar recíproco do outro e de quem somos.

Reconhecer e incluir dimensões simbólicas como a da cultura organizacional no pensamento das ciências administrativas exige abertura para outros saberes. Entre as contribuições relevantes para pensar a vida nas organizações na contemporaneidade, está o saber da comunicação. É importante esclarecermos de que comunicação estamos falando, pois o termo está presente nas Teorias Gerais da Administração desde a *Escola das Relações Humanas*.

Entendemos que a perspectiva de Chanlat (1996) sugere o lugar da comunicação nos estudos organizacionais, ou seja, a comunicação como produtora de significado. Compreendemos, assim como o antropólogo canadense que, ao mobilizar a linguagem e o pensamento consciente, a comunicação está contribuindo para o aprendizado, para reflexão e ação.

Antes de adentrar no universo da educação e das organizações educacionais, a revisão teórica da dimensão das organizações e, mais especificamente da gestão das mesmas, auxiliou no esclarecimento de pontos fundamentais para a pesquisa. Procuramos identificar no todo do universo das organizações, as possibilidades e impossibilidades de inclusão da comunicação. Compreender e explicar como o conhecimento científico, ao longo do tempo, trata da mobilização de sujeitos em torno de uma causa comum nos dá pistas para, na sequência, ampliar a compreensão sobre os fenômenos que ocorrem no ambiente educacional.

3.2 EDUCAÇÃO

3.2.1 A educação e o impacto da mudança paradigmática

No cenário do século 21 e na perspectiva de estarmos vivendo um momento de profunda (re) configuração do universo social, econômico e cultural, com forte impacto no modo de produzir conhecimento, a educação e, por consequência, as organizações educacionais encontram-se em um verdadeiro impasse histórico. Como afirma Machado (1997, p.20): “O reconhecimento do conhecimento como principal fator de produção exige que sejam repensadas questões como a da sua ‘produção’ ou da sua ‘distribuição’”. Mesmo diante das exigências do novo cenário, poucas mudanças são constatadas no universo destas organizações. Para Portuoi e Desmett (1999), a escola continua a ser um lugar de racionalização instrumental, um espaço em que o sujeito dificilmente encontra seu lugar.

Campos (2004) sustenta que, nas últimas décadas, a educação e os sistemas educativos encontram-se às voltas com o desafio de buscar soluções para adequar um conhecimento compartimentado em disciplinas à multidimensionalidade dos problemas de um mundo globalizado. Para a autora, isso significa “[...] formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos, tendo em vista o complexo

planetário, em vez de indivíduos que acumulam e armazenam informações” (CAMPOS, 2004, p.104).

Morin, que muito se dedicou a pensar e escrever sobre educação, declara que vivemos na Era planetária (MORIN, 2003b). No prefácio de *Educar na era planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*, o autor pontua que a Era planetária começa entre o final do século 15 e início do século 16 e se desenvolve com a colonização, escravidão, ocidentalização e, também, com a multiplicação das relações e interações entre as diferentes partes do globo. Para ele, a globalização, iniciada em 1990, se caracteriza pela formação de um mercado mundial e pela rede de comunicações que interliga o planeta.

No prefácio da referida obra, Morin (2003b) questiona que, diante de um momento histórico no qual o planeta precisa entender a sua complexidade, os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos. A consequência dessa dissonância é a formação de mentes unidimensionais e redutoras, as quais privilegiam apenas uma dimensão dos problemas e ocultam outras.

Morin compreende que o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o que é *tecido junto*, ou o que ele conceitua como complexo no sentido original do termo. Ele encontra no desenvolvimento dos sistemas de ensino o problema de origem que gera a perda das aptidões naturais das mentes para contextualizar e integrar os saberes.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar tudo o que está ligado; a decompor, e não a recompor. E a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2008, p.15).

Mais do que socializar, a educação é desafiada, no cenário complexo da Era Planetária, a ampliar seu lugar¹². Para Morin (2003b), as cinco finalidades educativas nos dão aptidões que estão ligadas entre si e se retroalimentam. São

¹² Abordagem diferenciada sobre a educação e, especificamente, a sua versão escolar é apresentada por Castrogiovanni (2006), a partir da conceituação de Lugar, Não-Lugar e Entre-Lugar. O autor aprofunda a análise sobre a complexidade do espaço geográfico Escola.

elas: organizar o conhecimento, ensinar a condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza e a educação cidadão.

Como estratégia básica para a reforma da práxis pedagógica que gere a mudança necessária nos sistemas educacionais, Morin sugere a transdisciplinaridade. Segundo Martinazzo, ao analisar a contribuição do autor anteriormente citado no campo da educação, “o olhar transdisciplinar busca contextualizar os conceitos observando os diferentes e múltiplos vieses na apreensão da complexidade dos fenômenos e dos objetos observados” (MARTINAZZO, 2004, p.92).

Apesar da reflexão instalada e do desconforto evidente com o modelo hegemônico de sistema de ensino/educação, há dificuldade expressiva na reforma. Para Morin, o dilema, ou, como ele denomina, o “impasse”, está em que não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. Essa impossibilidade lógica produz dois pontos de bloqueio.

A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada e burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Estes, como dizia Curien, são como os lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele penetram. Há uma resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o desafio é invisível. (MORIN, 2003b, p.99)

E há um terceiro ponto de bloqueio apontado por Morin que se localiza na relação entre a sociedade e a escola. Ao evidenciar os princípios do pensamento complexo – hologramático e de recursividade –, ele compreende que a escola em sua singularidade contém em si a presença da sociedade como um todo e que a sociedade produz a escola que produz a sociedade. Por consequência, “qualquer intervenção que modifique num de seus termos tende a provocar uma modificação na outra” (*ibidem*, p. 101).

A esperança, para Morin, está no resgate da missão de educar. Propõe a transcendência do caráter funcional (funcionário) e profissional (especialista) do professor, a percepção da missão de ensinar vista como uma tarefa de saúde pública que exige, além de competência, uma técnica, uma arte e dois elementos imprescindíveis: a fé e o amor. Uma missão considerada pelo próprio autor como “muito elevada e difícil”.

Wittmann (2000) vislumbra a concretização dessa esperança, ao afirmar que uma nova educação está sendo construída no interior das escolas, ressignificando o ato pedagógico-educativo.

O conhecimento é uma base radicalmente superior para fundar as relações. Ele não é soma zero. O conhecimento não se gasta quando usado. Enquanto a força e a riqueza se esvaem no seu uso, o conhecimento cresce e aumenta, quando usado; multiplica-se quando dividido. [...]. O conhecimento pode humanizar e emancipar. O determinante da forma de relação fundada no conhecimento é a compreensão, o sentido. O conhecimento, como base material das relações, permite o estatuto da parceria. Ora, o conhecimento, que está se instituindo como base material das relações humanas, entre os povos, grupos e pessoas, é o próprio objeto específico do trabalho educativo. O conhecimento como processo e (re)construção é emancipador e exige ampliação da autonomia-cidadania das pessoas. Para contribuir nesta ampliação, a escola deve ser autônoma-cidadã e co-responsavelmente assumida, isto é, democraticamente gerida (WITTMANN, 2000, p.90)

Os novos conhecimentos sobre o aprender e sobre a sala de aula acabam produzindo, inclusive, terminologias mais ricas, dinâmicas e condizentes como “aprendência” e “ensinância”, “ecologia cognitiva”, “autopoiese”, “sociedade aprendente” (ASSMAN, 1998). Wittmann (2000) inclui uma nova possibilidade no movimento de ressignificação da escola, admitindo que o entendimento da mesma como organização e o conhecimento de administração educacional podem contribuir expressivamente porque, segundo ele:

[...] Ao mesmo tempo, há avanços teóricos e práticos na área da administração educacional, entendida no sentido amplo, compreendendo a política, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação (WITTMANN, 2000, p.90).

3.2.2 A dimensão organizacional da educação

No universo das instituições sociais, a educação, que em sua modalidade escolar foi alimentada, acalentada e desenvolvida nos braços da modernidade¹³, é uma das áreas mais fortemente atingidas pela mudança paradigmática. Em

¹³ Ver nota número 8.

descompasso com a velocidade das transformações, a área começa a aceitar, em ritmo lento, o olhar organizacional e contemplar novas dimensões, superando a visão unidimensional do processo pedagógico. A comunicação é uma dessas novas dimensões que podem contribuir para que as organizações educacionais entendam a complexidade e construam novas práticas.

Publicado em 1992¹⁴, o livro *As organizações escolares em análise*¹⁵ debate a emergência de uma sociologia das organizações escolares. O foco de estudo surge como uma das realidades mais interessantes da nova investigação em ciências da educação. Situada entre o nível macro do sistema educativo e o micro da sala de aula, a organização escolar assume a condição de lugar essencial para entender os fenômenos educativos. Nóvoa defende que estudar o contexto da organização escolar é importante para criar condições organizacionais às inovações. Segundo ele, é fundamental para que “[...] as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino sintam-se motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança” (NÓVOA, 1992, p.41).

Para Hutmacher (1992), a possível comparação entre estabelecimentos de ensino e empresas é uma das mais expressivas razões da resistência aos estudos das escolas como organizações.

[...] as escolas cuidam de seres humanos, realizando uma acção¹⁶ com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (os alunos) tem como ‘objecto’ o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar esse trabalho de autoconstrução (HUTMACHER, 1992, p.58).

Em um contraponto a essa desconfiança que cerca a aproximação entre gestão e educação, Hutmacher (1992) pondera que a escola é um agrupamento relativamente permanente de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade. Ele conceitua: “Chamemos-lhe de uma organização: um coletivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e

¹⁴ A escassez de produção bibliográfica é notória na área e obriga o pesquisador a recorrer a produções que, embora não sejam recentes, reúnem pensadores expressivos e relevantes.

¹⁵ Com a coordenação de António Nóvoa, livro reúne contribuições de autores canadenses, holandeses, ingleses, norte-americanos, portugueses e suíços. Edição portuguesa publicada em 1992, pela editora Nova Enciclopédia.

¹⁶ Livro de edição portuguesa. Trecho aqui reproduzido sem tradução.

atravessado pelas questões de poder” (*ibidem*, p.58). Considerando os problemas complexos da gestão da vida em conjunto de multidões de seres humanos, o autor aponta que, por longo tempo, buscou-se a resposta nos campos da seleção, da orientação, dos métodos de ensino e das estratégias de avaliação. “Esquecemo-nos de olhar as escolas como organizações.” (*ibidem*, p.59)

Pensar as instituições educacionais na perspectiva organizacional exige, porém, a manutenção de um olhar crítico e de um cuidado extremo para evitar a visão reducionista que aposta na importação de categorias de análise e de ação do universo empresarial. O autor alerta: “A escola não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (NÓVOA, 1992, p.16). As instituições escolares assumem dimensão própria como organizações, porque nela estão incluídas as decisões educativas, curriculares e pedagógicas. É no espaço da escola-organização que acontece o debate educativo e se realiza a ação pedagógica.

Na retrospectiva feita por Nóvoa (1992) sobre as abordagens organizacionais nas ciências da educação, fica evidenciado que o percurso da sociologia das organizações escolares partiu, inicialmente, da adoção de modelos racionalistas, naturais, de recursos humanos e sistêmicos. Nas últimas décadas do século 20, entretanto, abriu-se para os modelos políticos e simbólicos. Nessas últimas perspectivas, devolveram-se aos atores educativos seus papéis de protagonismo. Nóvoa afirma que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (*ibidem*, p.25).

Para Nóvoa, a realidade interna da organização escolar é intensamente complexa, isto é, “a escola deve ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum” (*ibidem*, p. 35). Para efeitos de estudos das áreas de intervenção na escola e prática de seus atores, o autor visualiza três possibilidades: escolar, pedagógica e profissional. Na presente pesquisa assume relevância, especialmente, a área profissional, na qual Nóvoa destaca a necessidade da presença de outros técnicos qualificados na escola, além do profissional docente que atua na área pedagógica.

O estudo das organizações escolares permite abordagens diversas. Aqui nos daremos destaque, não só para as estruturas organizacionais, mas, principalmente para as dimensões cultural e política.

3.2.3 A dimensão da cultura organizacional

Os primeiros estudos que introduzem o conceito de cultura organizacional na área de educação são da década de 1980 (PESSANHA e SILVA, 2006), mas a abordagem ganhou força na década de 1990, tornando-se elemento obrigatório, quando o objeto de estudo eram as organizações educacionais.

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (professores, famílias, alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas, pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo (PESSANHA e SILVA, 2006, p. 110).

Além da cultura interna da organização escolar, os estudos se voltam para a interação externa, ou seja, as variáveis culturais existentes no contexto da organização, as quais interferem na definição da própria identidade. Nóvoa situa os elementos da cultura organizacional da escola em dois níveis: visibilidade e invisibilidade. As manifestações verbais, conceituais, visuais, simbólicas e comportamentais são expressões dos valores, das crenças e das ideologias. As primeiras estão situadas na zona de visibilidade e as segundas na de invisibilidade.

Citado por Pessanha e Silva, Viñao Frago (2000), por exemplo, concebe a cultura escolar como o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Para ele, a cultura escolar tem sido entendida como uma das *caixas-pretas* da historiografia educacional.

[...] esses modos de fazer e de pensar — mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações — amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição [...] (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100 apud PESSANHA e SILVA, 2006, p.112).

Reforçando que a função da cultura escolar não é promover a incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, Pessanha e Silva resumem dizendo que a escola é uma instituição da sociedade, a qual possui suas próprias formas de ação e razão e que, conforme os autores, foram “[...] construídas no decorrer da sua história tomando por base os confrontos e conflitos [...] que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, [...]” (PESSANHA E SILVA, 2006, p. 113).

3.2.4 A dimensão política

Na dimensão política, é importante destacar que o declínio das práticas centralizadas e burocratizadas da administração do ensino incluiu no estudo das organizações educacionais a dimensão da avaliação das escolas e de seus projetos educativos (NÓVOA, 1992) e abriu portas para abordagens novas como a da gestão.

Antes, porém, de tratar da abertura, precisamos revisitar o modelo de organização escolar que prevaleceu desde a sua origem e ainda se manifesta em alguma medida. “Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações do tipo burocrático, devido ao seu modo de regulação e de exercício do poder”, conceitua Hutmacher (1992, p.59). A legitimidade do poder baseia-se, segundo o autor, na crença generalizada de que é justo obedecer a leis e regras, a partir de procedimentos legais e formais. Isso significa que os procedimentos formais prevalecem nos fluxos de tarefas e nas ações.

Na contemporaneidade, caracterizada como sociedade aberta, tal modelo de organização enfrenta o descompasso com uma nova lógica de legitimação do poder. Hutmacher (1992) recorda que, do ponto de vista histórico, a organização burocrática constituiu um progresso importante em relação aos modelos carismáticos ou tradicionais. A possibilidade de prever, calcular acontecimentos e ordens, assim como as consequências da obediência e da desobediência assegurou

a viabilidade das escolas a partir do século 16. O modelo representou vantagem decisiva pelo potencial de gestão ordenada e racionalizada de grandes conjuntos humanos.

Na gênese da organização escolar, encontram-se registros históricos desta ordem racionalizadora. O Colégio de Genève (1559), Calvino (1537), Loyola (1599), J.B. de La Salle (1730), entre outros, detalham a regulamentação das atividades de professores e alunos. Contudo, a utopia do controle apresentou limitações em sua implementação na ação educativa tal como prescreviam seus preconizadores. Na contextualização de Hutmacher, é importante perceber que “[...] a história da escola revela uma tensão estrutural permanente entre a vontade de controle racionalizador das práticas de ensino e o caráter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos” (HUTMACHER, 1992, p.61).

Vale aqui retomar o que apresentamos na revisão da dimensão Organizações, ao abordar as organizações burocráticas, modelo que na análise de Hutmacher (1992) inspira a organização dos primeiros esforços de organização escolar. Weber (1987) definiu burocracia como sendo um sistema marcado pela hierarquia, disciplina, autoridade, definição clara de atribuições e pelo cumprimento dos objetivos organizacionais. Para Morgan (1996, p. 354, 355), é importante observar que:

Weber não estava interessado em estudar as organizações formais enquanto fins em si mesmas. Ao contrário, estava preocupado em entender o processo de organização. [...] Assim, a forma burocrática de organização foi vista como uma manifestação de um processo mais geral de racionalização dentro da sociedade como um todo, enfatizando a importância das relações meios-fins (MORGAN, 1996, pp. 354, 355).

Admitida a contribuição fundamental do modelo burocrático para o contexto histórico no qual foram concebidas as organizações escolares, a pergunta que emerge da revisão é: o quanto ainda se mantém do modelo na realidade atual dessas organizações?

3.2.5 A gestão das organizações educacionais

Introduzido nas ciências da educação por meio dos estudos sobre eficácia escolar, o tema da gestão das organizações escolares foi visto, por longo tempo, com desconfiança e distanciamento motivados, principalmente, pela adoção do princípio da generalidade que chancelou a importação das Teorias Gerais da Administração para o universo da gestão escolar. A afirmação de Ribeiro (1978, p.95) ilustra as razões do conflito:

Estamos de acordo com Prihoda e Doltrens no que concerne à conveniência do aproveitamento do taylor-fordismo para a formulação de problemas escolares; com Sears, quanto à necessidade de se construir uma teoria da Administração Escolar; com Moheman quanto à condição meramente instrumental da Administração Escolar no sentido de que sua função principal é a de ajustamento das atividades de escolarização à filosofia e à política de educação.

A mudança de cenário que impacta sobre o sistema educacional provocando a crise do modelo burocrático citada no item anterior e despertando a crescente importância de considerar o universo simbólico compartilhado pelos atores da educação tem sido o combustível para alavancar estudos e modificar a prática da gestão nas organizações educacionais.

Casassus (2002) situa o desenvolvimento dos estudos e da prática da gestão educativa na segunda metade do século 20: nos anos 60 nos Estados Unidos, nos anos 70 no Reino Unido e nos anos 80 na América Latina. O autor atribui o baixo nível de especificidade e estruturação da disciplina ao desenvolvimento recente da mesma, que está em pleno processo de busca de identidade. É o que o autor chama de “uma disciplina em gestação, na qual interagem a teoria, a política e a prática” (CASASSUS, 2002, p. 49).

A configuração da identidade da área fica evidenciada na proliferação de termos que a designam: administração escolar, gestão escolar, administração educacional ou gestão educacional, entre outros. Inicialmente, na presente revisão, trataremos todos como sinônimos do estudo da organização do trabalho no campo da educação, apesar de estarmos conscientes de que as distintas terminologias revelam diferentes conceitos. Pretendemos aqui ampliar horizontes, percorrer as

diversas possibilidades e visualizar o que se pode antever antes de acelerar em direção a um rumo específico que nos permita o aprofundamento.

Russo (2004), analisando os estudos e as pesquisas sobre administração educacional no Brasil, pontua que, até meados dos anos 80, os ensaios e as teses sobre administração escolar baseavam-se no paradigma da administração empresarial. Para o autor, o pressuposto implícito era o de que administrar uma escola é como administrar uma empresa qualquer. Questionando as limitações da Teoria Geral da Administração, Russo afirma que:

A administração empresarial, ainda que contenha elementos explicativos dos fenômenos organizacionais, é essencialmente normativa, pois tem a pretensão de constituir uma técnica universal e neutra que, quando dominada, constitui instrumento de uso mecânico. Revela-se assim, como uma receita que se aplica a qualquer situação da administração organizacional. Isso decorre da visão positiva de que a realidade é homogênea e razoavelmente estática. (RUSSO, 2004, 29)

Tratando de “Gestão Educativa”, Casassus (2002) indica as peculiaridades da gestão de uma organização educacional, ao declarar que o objeto da gestão é a formação de seres humanos. O problema especial apontado por ele é que, no âmbito interno, ao menos uma parte do contexto, os alunos, mescla-se conceitualmente com os fins da organização. Identificando marcos conceituais, técnicos e instrumentais que têm orientado a mudança institucional, o autor identifica modelos de gestão que prevalecem nas organizações educacionais ao longo do tempo. São sete os modelos identificados por ele (Quadro 1). Casassus (*ibidem*) observa que cada modelo representa avanços em relação ao anterior, mas não o invalida, gerando uma acumulação teórica e instrumental.

MODELOS QUE PREVALECEM NA GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS	
Modelo	Característica
Normativo – predominou nos anos 50 e 60 até o início dos anos 70	Esforço de introdução da racionalidade na intenção de alcançar o futuro das ações do presente. Se constrói a partir de técnicas de projeção de tendências a médio prazo e sua conseqüente programação. No âmbito educativo foi um planejamento orientado para o crescimento quantitativo do sistema. A visão normativa é uma visão linear do futuro, que, do ponto de vista cultural, está alinhada com a cultura normativa e verticalista do sistema educativo tradicional.

Modelo	Característica
Prospectivo – Surge no fim dos anos 60 e se consolida a partir da crise do petróleo de 1973	Futuro passa a ser previsível por meio da construção de cenários. Passa a se admitir que o futuro é múltiplo e incerto pela construção de vários cenários possíveis. Metodologicamente, os cenários são construídos por meio de técnicas de matrizes de relação e impacto entre variáveis. Esse modelo mantém a perspectiva racionalista fundamentada na projeção como técnica e na decisão acerca dos projetos alternativos que se originam dos cenários, prevalece o critério da relação custo-benefício.
Estratégico – surge no final dos anos 60, mas ganha espaço com a crise dos anos 80	Consiste na capacidade de articular os recursos humanos, técnicos, materiais e financeiros que a organização possui, a serviço do cenário futuro desejado. O pensamento estratégico tem sua base no pensamento militar e só começa a ter algum impacto nas organizações educacionais nos anos 90.
Planejamento situacional – é a resposta ao efeitos da crise do petróleo da década de 70 que, na América Latina se transforma em crise estrutural nos anos 80.	Reconhece o antagonismo de interesses dos atores sociais e, além da viabilidade política, busca a viabilidade técnica, econômica, organizativa e institucional do planejado. Nas organizações educacionais, o período é marcado pela busca de acordos e consensos sociais como critério principal de gestão.
Qualidade Total – adotado pelo Japão no pós-guerra, alcança êxito nos Estados Unidos nos anos 80 e na América Latina no início dos anos 90	Os princípios do pensamento da Qualidade Total são o planejamento, o controle e a melhoria contínua. Com a introdução do modelo nas organizações educacionais, passa a ser reconhecida a existência do “usuário”, além da necessidade de atender o aparato governamental e se introduz a preocupação com os resultados do processo educativo. Desenvolvem-se os sistemas de medição e avaliação dos resultados da qualidade, que devem ficar visíveis para os usuários.
Rede de Comunicações – Bases começam a ser pensadas na década de 1980, mas se consolida no final da década de 1990	Nasce instigado pela necessidade dos dois modelos anteriores de compreender os processos e buscar o comprometimento para os compromissos de ação enunciados pelo modelo da Qualidade Total. A linguagem aparece como coordenação da coordenação das ações (MATURANA e VARELA, 1984). Na perspectiva linguística, o redesenho organizacional pressupõem o manejo de destrezas comunicacionais, a partir do entendimento de que são processos de comunicação que facilitam ou impedem que ocorram as ações desejadas. Nesta perspectiva, o gestor é considerado como um coordenador de ações que resultam das conversações para a ação.

Quadro 1 - Síntese dos modelos de gestão nas organizações educacionais
 Fonte: CASASSUS (2002, pp. 54 a 58)

O quadro elaborado a partir da abordagem de Casassus (2002) nos faz perceber que os modelos predominantes na gestão das organizações educacionais, além de serem respostas às limitações do modelo anterior, como afirma o autor, têm como fonte o conhecimento produzido no âmbito das ciências administrativas, refletindo, também, o cenário econômico da época na qual se desenvolvem. Para nossa pesquisa, ganha relevância o fato de que os três primeiros modelos – normativos, prospectivos e estratégicos – não incluem abordagens que prescindam de ações comunicacionais. É na necessidade de buscar acordos e consensos do modelo de planejamento situacional, e de esclarecer e envolver o usuário/cliente e atender ao aparato governamental do modelo da qualidade total, no questionamento dos processos e na mudança de modelo mental que caracteriza o modelo da Reengenharia que se destaca a possibilidade de (re) encontrar um lugar para a comunicação nos modelos de gestão das organizações educacionais.

Já o modelo de rede de comunicações, que começa a ser percebido no final da década de 1990, possibilita, mas não garante, a presença efetiva da comunicação, ao considerar que a linguagem e a conversação são fatores que viabilizam a ação. Mais adiante, ao revisarmos teoricamente o conhecimento sobre comunicação e comunicação organizacional, poderemos nos indagar: o que se entende por comunicação neste modelo?

Conceituando *Gestão Educacional*, Lück (2006) afirma que a expressão conquistou espaço, no Brasil, a partir da década de 1990.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino [...] e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno das informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2006,p.36).

Tendo como pressuposto um contexto democrático, Lück (*ibidem*) defende que a gestão da escola implica na participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar em vários âmbitos das decisões

necessárias e da sua efetivação. A autora afirma que a exigência de participação na tomada de decisões está vinculada à interação entre as dimensões política e pedagógica na condução dos destinos e das ações das organizações educacionais.

Assumidamente identificada com o pensamento complexo, Lück (2006) demonstra que o enfoque linear e fragmentado não tem dado conta de entender e contribuir para o desenvolvimento da qualidade do ensino e desenvolvimento global da educação, em decorrência da multiplicidade de fatores e processos nele intercorrentes. Para ela, os esforços para a melhoria da qualidade de ensino têm privilegiado ações pontuais ancoradas na metodologia do ensino, no domínio de conteúdo pelos professores, na capacitação dos mesmos nos processos pedagógicos, na melhoria das condições físicas da escola, nas reformas do currículo, na avaliação, entre outros.

As ações isoladas são paliativos a problemas comuns nas organizações educacionais, como o fracasso e a falta de resultados positivos, além de desperdício de recursos. Lück afirma que é preciso superar a visão localizada, descontextualizada e imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista. A autora (*ibidem*, p.42) aponta que a falta de “visão global da escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de relações entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional” precisa ser substituída por uma gestão que supere a fragmentação e a descontextualização, a partir de uma visão abrangente e interativa.

Ao defender a interação, a autora, que estuda especificamente o caso brasileiro, situa esse aspecto no nível macro, ou seja, do relacionamento das organizações educacionais com a sociedade e, no nível micro, na efetiva mobilização das forças culturais presentes na escola. Ou, como afirma Nóvoa (1992), em outro contexto de análise, porém, buscando também as condições para um projeto educacional efetivo e eficaz: *ad intra* e *ad extra*.

Para Witmann (2000), muito mais do que redefinir organogramas e reestruturar órgãos, importa reconstruir o pensar e o fazer da administração da educação, garantindo sua pertinência e consistência com o real. Ele reforça que a articulação com o real, em educação, demanda o envolvimento de todos os responsáveis pela construção da prática concreta da educação: “O envolvimento efetivo dos segmentos da comunidade interna e, especialmente, da comunidade

externa tem se revelado decisivo no desempenho das escolas” (WITMANN, 2000, pp. 92,93). O autor pontua, claramente, o processo de construção das aptidões cognitivas e atitudinais necessárias ao gestor escolar e sugere três pilares ou eixos desta formação: *o conhecimento, a comunicação e a historicidade*. O conhecimento e a historicidade são detalhados a seguir, mas destacamos que a comunicação ganha força nos estudos como característica fundamental de quem lidera os processos na organização educacional.

O primeiro pilar ou eixo de formação, o conhecimento, é objeto específico do trabalho escolar. Por essa razão, a compreensão profunda do processo do ato pedagógico é um determinante da formação do gestor escolar. Já o segundo eixo, e o que mais fortemente nos interessa nesta jornada de pesquisa, é a competência de interlocução. Witmann (*ibidem*, p. 95) afirma: “A competência linguística e comunicativa são indispensáveis no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico”. O terceiro elemento essencial é a inscrição histórica, pois “a escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos e determinados” (WITMANN, 2000 p. 95). Além disso, o autor entende que “um gestor escolar tem, como um dos fundantes de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua” (*ibidem*, p. 95).

Para Gomes (2002), a gestão educacional proporciona macrovisões que orientam para os caminhos que podem ser trilhados. Ele alerta que é preciso ter cuidado para não confundir gestão educacional com efficientismo, administrativismo ou com simples receitas para melhor combinar e aproveitar recursos.

Admitindo que a gestão das organizações educacionais é um campo de tensões, Casassus (2002) refere alguns problemas inter-relacionados, que são desafios a serem assumidos para possibilitar o crescimento da área. O primeiro deles é a ausência da dimensão “educação”, na gestão educativa, ou seja, os princípios de ambos os campos: educação e gestão são complementares e imprescindíveis na estruturação da disciplina. Para o referido autor, “na formalização da disciplina, a dimensão própria da educação está ausente” (*ibidem*, p.62) e já é tempo de refletir com mais atenção sobre as restrições e condicionantes que impõem as características da educação para a gestão.

Outro problema apontado por Casassus (2000) é a tensão conceitual e de valor produzida pela reconceitualização da educação a partir da economia. Ele afirma que a adoção, na política educativa, de conceitos que têm raiz na economia, como *eficiência, eficácia, avaliação, produtividade, competitividade, incentivos*, entre outros. O autor alerta que “não deixa de surpreender a notável facilidade com que se tem imposto às categorias e linguagens econômicas na educação e a pouca resistência efetiva que se tem gerado” (CASASSUS, 2002, p. 63). Uma das consequências visíveis desse problema é, para Casassus, a existência de uma dupla linguagem e muitos mal entendidos entre planejadores e diretores docentes encarregados de executar as políticas, sendo que os últimos frequentemente se confundem com a nova terminologia. Para ele, o que há é o “estabelecimento de mundos paralelos e superpostos entre a política e a prática [...] gerando um processo de simulação generalizada” (*ibidem*, p.63).

O autor citado também aponta a tensão entre paradigmas concorrentes. Ele identifica duas principais lógicas de construção de mundo que disputam espaço no ambiente da gestão: a visão *técnico-linear-racionalista* e a *visão emotiva-não linear-holística*. No primeiro paradigma, o importante é determinar com precisão o produto da educação, o rendimento do sistema para poder medir e determinar o âmbito e os níveis de qualidade e a partir deles alinhar os processos para melhorar a produtividade e o produto. Já o segundo paradigma permite a reflexão sobre a contribuição humana para o desenvolvimento econômico e que tipo de educação se espera que as pessoas desenvolvam.

Ele refere ainda¹⁷ a questão da contabilidade social, a defasagem entre a formação em gestão e as demandas da política educativa. Estão também nesta lista a ausência de investigação adequada sobre modelos de gestão educativa e, finalmente, a tensão entre a *visão autoritária* e a *visão democrática da gestão*. Para o autor, a gestão autoritária está vinculada à gestão por resultados, enquanto que a democrática se vincula à gestão de *recursos*¹⁸ humanos.

¹⁷ Outros problemas apontados por Casassus, como é o caso da divergência dos objetivos da gestão desde a perspectiva de escala, ou seja, o conflito entre as prioridades do Sistema e das unidades que o compõem, não serão aqui detalhados por fugirem ao foco da pesquisa.

¹⁸ O autor utiliza o termo *recurso*, predominante nas ciências administrativas, para se referir às pessoas. Entendemos que a palavra considera o sujeito como um recurso organizacional a ser maximizado, um ser passivo que pode ser programado para atuar.

Ao revisarmos a dimensão da educação e nela imbricada a gestão das organizações educacionais, o primeiro ponto a se destacar é a abordagem dos estabelecimentos de ensino de qualquer grau como organizações, ou seja, coletividades, as quais dispõem de recursos e de motivação para atingir objetivos e alcançar bons resultados. Adotar essa abordagem não significa abrir os caminhos para as teorias gerais da administração, detalhadas no capítulo anterior, mas, sim, proporcionar a compreensão integral dos sujeitos, das estruturas e dos sistemas, do aspecto político e da cultura que os configura em comunidade educativa.

O segundo ponto evidenciado é o terreno de tensão que caracteriza a gestão nas organizações educacionais. Diante dos desafios que a contemporaneidade impõe ao universo educacional, a discussão sobre modelos e possibilidades de gestão parece estar apenas em sua fase inicial. Geradas na modernidade e consolidadas pelo modelo burocrático, as organizações vivem um paradoxo ao importar metodologias advindas das ciências administrativas e, ao mesmo tempo, não encontrar lugar para as mesmas na sua práxis.

O terceiro e último ponto que destacamos é a visível oportunidade de espaço legítimo para a comunicação no processo de configuração de um conhecimento específico e de uma práxis de gestão adequada às organizações educacionais. Produzir sentido às mudanças, promover o diálogo e o compartilhamento de conhecimento, promover a interlocução entre inovações e cultura organizacional são apenas algumas das contribuições possíveis à comunicação das organizações educacionais, dimensão que revisamos a seguir.

3.3 COMUNICAÇÃO

Não há como compreender a comunicação das organizações sem mergulhar e entender a própria comunicação. De caráter polissêmico¹⁹ e onipresente na vida

¹⁹ Winkin (1998) retrata muito bem a condição semântica do termo comunicação, ao afirmar que se trata de um termo “[...] irritante: é um inverossímil vale-tudo, no qual encontramos trens e ônibus, telégrafos e redes de televisão, pequenos grupos de encontro, vasos e represas, e, evidentemente, uma colônia de guaxinins, pois os animais comunicam-se, como todos sabem [...]. Mas, por isso mesmo, é um termo fascinante.” (WINKIN, 1998, p.21).

dos indivíduos e das organizações, a comunicação “é resultado de formidável movimento de emancipação social, cultural e político nascido no Ocidente”, afirma Wolton (2006, p. 25). O autor, que conceitua comunicação como a busca da relação e do compartilhamento com o outro, afirma também que “a comunicação parece tão natural que, a priori, não há nada a ser dito a seu respeito. E, no entanto, tanto o seu êxito, como o seu recomeço não são fáceis” (2006, p.13).

Considerada como uma figura emblemática das sociedades do Terceiro Milênio (MATTELART E MATTELART, 1997), a comunicação e a sua configuração como campo científico, no seio das ciências do homem e da sociedade, obedecem ao espírito do tempo no qual estão situadas.

Ao estudar a história das Teorias da Comunicação, Armand e Michèle Mattelart (1997) fazem as primeiras referências à comunicação em estudos científicos do final do século 18. Afirmam que Adam Smith elaborou a primeira formulação científica da área, colocando a comunicação no âmbito do trabalho coletivo no interior da fábrica e como elemento na estruturação dos espaços econômicos, assim como na definição de espaços comerciais. Portanto, antes mesmo dos estudos da comunicação de massas e dos meios de difusão, que surgem apenas nas últimas décadas do século 19, a comunicação encontra espaço no ambiente organizacional.

Mattelart e Matellart apresentam as abordagens variadas da comunicação, estudadas por diversos pensadores (Adam Smith, François Quesnay, John Stuart Mill, Claude Henri de Saint-Simon e Herbert Spencer, entre outros). A comunicação, vista como mola propulsora dos fluxos materiais pela escola da economia clássica inglesa, ou ponto estratégico na “administração das coisas”, no âmbito da fisiologia social, ainda como sistema orgânico, na sociedade-organismo, na qual, segundo os referidos autores, “[...] os informes são comparados a descargas nervosas que comunicam um movimento de um habitante de uma cidade ao de outra” (MATTELART e MATTELART, 1997, p. 17). Já no seio da sociologia positiva²⁰, a comunicação passa a ser encarada como agente do desenvolvimento progressivo da sociedade.

²⁰ A Sociologia Positiva é considerada uma das principais correntes sociológicas e tem como fundador Augusto Comte, sendo um dos principais expoentes Émile Durkheim.

O final do século 19 ocupa os estudiosos da comunicação às voltas com as multidões e com a sociedade de massas, com estudos dos meios de difusão que atendessem a essa nova configuração social. Sucedem-se e aprofundam-se, então, as teorias da comunicação de massa²¹. A primeira delas é a *Teoria Matemática da Comunicação*. Um dos mais sólidos exemplos de empréstimo de modelo de cientificidade das ciências exatas para as ciências do homem e da sociedade, a teoria foi consolidada pelo matemático e engenheiro elétrico norte-americano Claude Shannon, por encomenda dos laboratórios Bell Systems. Shannon contou com a contribuição de Weaver ao publicar sua teoria pela Universidade de Illinois (1949).

Considerada, em sua essência, como uma teoria sobre a transmissão ideal de mensagens, o sistema geral de comunicação proposto por Shannon é o da transferência de informação (mensagem) de uma fonte por meio de um transmissor que a converte em sinal, o qual é recebido por um receptor que novamente a converte em mensagem e entrega ao destinatário. Para o engenheiro da Bell Systems, em todo o processo de comunicação:

[...] existe sempre uma fonte ou nascente da informação, da qual, por meio de um aparelho transmissor, é emitido um sinal; esse sinal viaja por um canal ao longo do qual pode ser perturbado por um ruído. Depois de sair do canal, o sinal é recebido por um receptor, que o converte numa mensagem. Como tal, a mensagem é compreendida pelo destinatário (ECO, 1972, p. 10 apud WOLF, 2003, p.109).

Mattelart e Mattelart (1997) analisam que a concepção do processo de comunicação como linha reta entre um ponto de partida e um de chegada influenciará escolas e correntes de pesquisa muito diversas sobre os meios de comunicação. Aponta, ainda, que algumas abordagens teóricas trouxeram complexificação para o modelo formal básico de Shannon, mas sem modificar essencialmente a natureza proposta pela Teoria Matemática da Comunicação.

²¹ O presente estudo não tem a pretensão de repassar, exaustivamente, nem mesmo de revisitar superficialmente, a linha histórica que configura os estudos científicos da comunicação. Não referenciamos aqui os mais diversos desdobramentos teóricos de linhas e escolas norte-americanas, europeias – principalmente as francesas –, nem mesmo a trajetória teórica latino-americana. Porém, para a etapa da análise da pesquisa empírica, algumas referências mais detalhadas de duas linhas se fazem necessárias.

Entre tantas possibilidades teóricas sobre a comunicação, a que destacamos neste trabalho é a *Escola de Palo Alto*, ou *colégio invisível*²², justamente pela contraposição que apresenta à Teoria Matemática da Comunicação. Surgida nos anos 40, na periferia do Sul de São Francisco, EUA, é formada por pesquisadores em épocas e locais diversos e de campos diferentes, como a antropologia, a linguística, a matemática, a sociologia e a psiquiatria. Nomes como Bateson, Birdwhistell, Hall, Goffman e Watzlawick, entre outros, desafiam a teoria matemática, propondo a criação de uma teoria geral da comunicação a partir da interdisciplinaridade. Sousa sintetiza a contribuição dos pensadores de *Palo Alto*:

[...] propôs um modelo onde a comunicação é vista como a matriz para todas as atividades humanas. A comunicação é um processo social, é o elemento vital de integração social e sustentação da sociedade. Esse modelo vê as pessoas, simultaneamente, como emissores e receptores em interação contínua, num contexto sócio-cultural. Cada mensagem serve de suporte e contexto a nova mensagem. O modelo procura, assim, refletir melhor o dinamismo e o caráter complexo do processo de comunicação, em contraposição aos modelos mais estáticos e lineares (SOUSA, 2006, p. 91).

Em Norbert Wiener, os teóricos de *Palo Alto* encontram os fundamentos da visão circular da comunicação. Além da análise sistêmica, os pesquisadores se apoiam nos recursos teóricos da linguística e da lógica para explicar uma situação global de interação. Sousa (2006) afirma que uma das grandes contribuições dessa linha teórica foi a construção dos cinco axiomas da comunicação:

1. É impossível não comunicar (todos comunicamos, conscientemente ou não);
2. Há dois níveis de comunicação em cada ato comunicativo: o conteúdo (os dados em si) e a relação (aspectos que permitem a interpretação dos dados, como a entoação da voz quando se profere uma frase, que determinam uma conduta no ato comunicativo);
3. Pontuação (finalização) da sequência (a mensagem depende da sua organização interna);
4. A comunicação pode ser digital (os dados são convertidos num código binário; cada sinal é discreto e a comunicação processa-se de forma descontínua, ou seja, o sinal antecedente desaparece antes de surgir o posterior) ou analógica (os sinais são contínuos e análogos ao que lhes deram origem, como a onda eletromagnética formada analogicamente em função do som que penetra num microfone analógico - que neste caso

²² O grupo de pesquisadores identificados com a *Escola de Palo Alto* também é chamado de *Colégio Invisível* por não ter um único centro que origina os estudos. São pesquisadores que configuram uma verdadeira rede de trajetórias cruzadas, encontrando-se em universidades e centros de pesquisas, porém, fortemente identificados conceitual e metodologicamente. Winkin (1998) afirma que os membros desse colégio nunca se reuniram, a não ser de maneira acidental durante um ou outro colóquio. Cartas, telefonemas e visitas diretas ou indiretas (por intermédio dos estudantes) fazem circular a informação.

funciona como um transdutor acústico-eletromagnético); 5.A interação entre os participantes num ato comunicativo pode ser simétrica (minimização das diferenças entre os interlocutores, como num debate entre iguais) ou complementar (maximização dessas diferenças, como num diálogo entre o primeiro-ministro e o cidadão comum que lhe apresenta uma petição) (SOUSA, 2006, pp. 91 e 92).

A comunicação é apresentada, portanto, como processo social permanente, que integra múltiplos modos de comportamento: a fala, o gesto, o olhar, o espaço interindividual. Mattelart e Mattelart (1997) defendem: “A análise do contexto se sobrepõe à do conteúdo” (*ibidem*, p.69). A contribuição da *Escola de Palo Alto* para uma teoria sobre os processos de comunicação como interações foi reconhecida apenas nos anos 80, com a crise dos modelos macrosociológicos. A principal contribuição da escola, e que interessa sobremaneira ao presente estudo, é a superação do processo linear de transmissão de mensagens de um emissor para um receptor, pois as interações sociais são marcadas pela complexidade constitutiva dos atores sociais (BORELLI, 2005).

Superar o paradigma informacional, que entende a comunicação como o processo de transmissão de uma mensagem partindo do emissor e chegando ao receptor, impõe-se diante do entendimento de que ela remete mais a uma problemática de confiança, de relação. Wolton (2006, p.32) conclui que:

A vitória da comunicação é acompanhada por uma mudança em seu estatuto. É menos um processo, com início e um fim, do que uma questão de mediação, um espaço de coabitação, um dispositivo que visa amortecer o encontro de várias lógicas que coexistem na sociedade aberta.

Pelo viés epistemológico, Sodré (2006) concorda com Wolton ao colocar a comunicação como fundamental na relação com o outro, transcendendo o paradigma informacional. “Na relação comunicativa, além da informação veiculada pelo enunciado, portanto, além do que se dá a conhecer, há o que se dá a reconhecer como relação entre duas subjetividades, entre os interlocutores.” (SODRÉ, 2006, p. 10). Estudando o novo ordenamento cultural que contempla e reintroduz a dimensão do sensível, privilegiando o emocional, o sentimental, o afetivo e o místico nas interações em contraposição ao paradigma cognitivo orientado pelo racionalismo instrumental, Sodré (2006) entende a comunicação como um novo tipo de força produtiva. Isso porque, na visão do autor, as estratégias do discurso e da sensibilidade integram decisivamente a produção.

3.3.2 Comunicação organizacional

Para Kunsch (2003), o que já foi construído pelos estudos teóricos de comunicação se aplica à comunicação organizacional. Cardoso (2006, p. 1132) entende que “a comunicação é um fato nas organizações, ou seja, não existe nenhuma organização sem uma prática comunicativa, ainda que os processos comunicativos não sejam institucionalizados”. O entendimento sobre os conceitos, a natureza, a abrangência e as contribuições da comunicação das organizações é diverso e nem sempre consegue corresponder a um fenômeno em crescente complexidade. É preciso ligar o que parece separado. Vivemos em uma realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica e sociológica, mas estudamos essas dimensões separadamente e não umas em relação às outras (MORIN, 2002).

Como já afirmado anteriormente, o conhecimento exclusivo das ciências administrativas oferece uma visão unidimensional, desse modo, é marcado por limitações para entender a complexidade da comunicação das organizações. É necessário alargar o horizonte do olhar. Visualizar as organizações e a comunicação como parte de um todo exige o esforço para compreender as imbricações e implicações que, em muitos momentos, tornam uma ou outra maior que o próprio todo, em uma relação de (re)configuração, (re)organização e (re)criação de sentido para as relações que sustentam o universo organizacional.

Como campo de estudos, a comunicação organizacional vem se configurando a partir das interfaces com outros saberes. Para Reis e Costa (2006), ao tentar entender e explicar os processos, práticas e objetos sociais, os campos de estudo não têm como produzir explicações sem levar em conta os processos interativos formadores dos mesmos. É nesse contexto que as autoras situam a imbricação entre estudos organizacionais e comunicação: “Não há como produzir uma compreensão sobre as organizações – o objeto desse campo – sem levar em conta os processos interativo-relacionais que instituem e fomentam sua dinâmica operacional-negocial” (REIS e COSTA, 2006, p. 3).

Conforme Deetz (1998, *apud* REIS e COSTA, 2006), a importância das organizações e de sua presença tem sido cada dia mais abrangente na vida dos indivíduos, assim como os processos interativos que caracterizam a sociedade contemporânea têm se tornado cada vez mais complexos. É nas organizações de trabalho que as decisões críticas sobre a vida social ocorrem. Deetz (*ibidem*) afirma ainda que a comunicação e as organizações desempenham, juntas, papéis complementares na vida dos indivíduos no que diz respeito à identidade pessoal, à estruturação do tempo e da experiência, à influência na educação, na socialização, no conhecimento, no consumo, na padronização de relações sociais e na troca de informações. Por essa razão, torna-se imprescindível estudar e compreender os processos interativos – portanto, comunicacionais – das organizações, auxiliando, assim, a compreender vários aspectos da vida social.

Ao sistematizar a trajetória teórico-conceitual da Comunicação Organizacional, Scroferneker (2006) divide os estudos em dois grandes períodos: de 1900 a 1970 e de 1970 até os dias atuais. Na primeira fase, a pesquisadora identifica que as teorias desenvolvidas basearam-se na Doutrina Retórica Tradicional, na Teoria das Relações Humanas e na Teoria da Gestão Organizacional. Já na segunda fase, o apoio vem da Teoria Moderna ou Empírica, da Teoria Naturalista e da Teoria Crítica.

Para alguns autores citados por Scroferneker, como Uribe e Zuluaga e Fernández Colado, além das bases teóricas supramencionadas, o estudo da comunicação das organizações também viu surgir, na década de 1990, a teoria narrativa pós-moderna e a teoria da administração baseada em equipes. “[...], essas perspectivas impactaram significativamente nas organizações e fortaleceram as práticas de comunicação” (SCROFERNEKER, 2006, p.48).

Na ação prática que se configura distante demais do ambiente acadêmico²³, a trajetória recente dos estudos da comunicação organizacional se converte em confusão conceitual. Ora confundido com publicidade, ora visto como assessoria de imprensa ou, até mesmo, chamada de marketing, é um novo saber que conquista

²³ A interlocução entre a produção acadêmica em comunicação organizacional e o mercado é ainda muito restrita. Esse distanciamento impacta fortemente no desenvolvimento da comunicação como área de relevância nas organizações. Sem contato com os referenciais teóricos adequados, o espaço da comunicação organizacional se configura lentamente.

espaço e se consolida, ao mesmo tempo em que define o seu lugar de intervenção na organização.

De maneira geral, prevalece, ainda, nas organizações o viés utilitarista e instrumental (SCROFERNEKER, 2006) da comunicação, característico da teoria moderna ou empírica, o qual tem seus objetivos voltados para a medição e controle. Baseado na visão mecanicista da Teoria Matemática da Comunicação, o entendimento aponta como grande missão do comunicar das organizações o ato de divulgar, de transmitir mensagens, preocupando-se quase que exclusivamente com o papel do emissor. Lentamente, as novas concepções, que marcaram o pensamento acadêmico da área na década de 1980, começam a exercer certa influência sobre as práticas.

A força da tecnologia, da globalização e das mudanças culturais constitui nas razões principais apontadas por Taylor (2005) para o grande desenvolvimento da comunicação organizacional. Em entrevista concedida à pesquisadora Adriana Casali, ele alerta que “quando se observam os processos de comunicação, é preciso considerar que existe algo mais, que ultrapassa a transmissão de informação e envolve os processos de interação e organização social” (CASALI, 2005, p.13).

As mudanças no mundo e na sociedade exigem, para Cardoso (2006), a modificação de antigos limites da comunicação organizacional. Para o pesquisador do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração da PUC-SP, a área assume uma dimensão estratégica, estreitamente vinculada à cultura organizacional.

Não mais se restringe à simples produção de instrumentos de comunicação: ela assume um papel muito mais abrangente, que se refere a tudo o que diz respeito à posição social e ao funcionamento da organização, desde o seu clima interno até as suas relações institucionais. Uma estratégia de comunicação é algo intrínseco à estratégia global da organização. Expressando de forma mais radical, pode-se afirmar que comunicação e organização constituem um único fenômeno [...] (CARDOSO, 2006, 1129).

No inventário dos principais autores de comunicação organizacional, J. Restrepo é citada por Scroferneker (2006) por defender que a comunicação das organizações necessita ser compreendida de forma integral, permeando todas as ações organizacionais, viabilizando de maneira permanente a construção de sua cultura e identidade, e marcando um estilo próprio e suas formas de projetar-se exteriormente.

Uma abordagem que ganha espaço na pesquisa e supera o modelo informacional é a visão da comunicação como construtora de sentido na organização. Para o teórico francês Genelot (2001), que estuda a complexidade no gerenciamento das organizações, a construção de sentido não é algo simples e direto, mas, sim, um processo complexo, cheio de imprevistos, sutilezas e recursividades entre o emissor e o receptor (GENELOT, 2001 *apud* CARDOSO, 2006). Cardoso apresenta os três componentes que, para Genelot, balizam a recepção da mensagem: literal, situacional e interpretativo.

O componente literal é a propriedade das palavras em evocar uma significação. A comunicação pressupõe a esse nível o uso de um mesmo sistema de codificação. Já o componente situacional recupera os lugares, o tempo e as pessoas envolvidas na situação. Não há correspondência automática entre as palavras e a sensação. As condições nas quais as palavras são expressas ou nas quais são ouvidas condicional a sua sensação. O componente interpretativo, por sua vez, requer uma confrontação com as estruturas de representações de intenções, de esquemas cognitivos para poder liberar uma significação (GENELOT, 2001 *apud* CARDOSO, 2006, p. 1131).

Além de contemplar a religação de saberes no estudo da comunicação, Genelot resgata a complexidade do processo comunicacional e o configura de forma mais adequada o seu lugar em uma organização que enfrenta os desafios de um tempo de intensas transformações.

Cardoso, a partir dos estudos de Genelot, concorda com Restrepo quando afirma que a comunicação organizacional necessita ser compreendida de forma integral, como elemento que atravessa todas as ações de uma organização e que configura, de forma permanente, a construção de sua cultura e identidade. Por essa abordagem, entendemos que as organizações interagem com públicos com demandas de produtos e serviços, mas também com demandas de diálogo. Dessa forma, reabilita-se a figura do receptor, do outro, da interação. Emissor e receptor encontram-se em relação recursiva e dialógica, na qual ambos têm poder e direito à argumentação. “Essa igualdade de poder e direitos não significa simetria de desejos, conhecimentos, propósitos iguais ou posicionamentos, mas possibilidades e abertura na negociação para que possíveis diferenças e conflitos sejam expostos devidamente acompanhados das razões que os sustentam” (VIZEU, *apud* CARDOSO, 2006, p. 1139).

Wolton (2006) afirma que comunicar é sempre desejar compreender o mundo. Imerso nesse universo de mudança galopante que caracteriza a contemporaneidade, o ser humano, ao longo de sua história, talvez nunca tenha buscado tanto a comunicação e enfrentado os riscos iminentes da “incomunicação”²⁴ (WOLTON, 2006). Muito mais do que se informar, do que emitir ou transmitir informações, deseja-se estabelecer o diálogo e dar sentido para as informações e conhecimentos, pois “assim como explicar não significa convencer, conhecer não basta para agir” (WOLTON, 2006, p.164).

Comunicação inclui o outro: o receptor, o interlocutor, enfim, aquele que dá sentido e efetiva o processo. As relações sociais, portanto, vinculam-se com a comunicação. Nas organizações, no entanto, o tema ainda é visto a partir de um confuso emaranhado de conceitos herdados das ciências administrativas. Ao olharmos para o universo das organizações, nos deparamos com mais riscos de incomunicação (WOLTON, 2006) do que com comunicação efetiva.

3.3.3. A comunicação das organizações educacionais – possibilidades e impossibilidades da inclusão de um novo saber

No âmbito da ciência, ao romper com as artificiais separações disciplinares que confinam a produção de conhecimento dentro de lógicas restritas e propondo o estabelecimento de interfaces, a comunicação e a educação podem, precisam e potencializam suas condições em estudos interdisciplinares. Representados em dois conjuntos que se encontram, os dois campos do saber – comunicação e educação – têm nas possíveis interfaces o enriquecimento solidário. Entendemos interface a partir da definição de Lévy (1993, p. 181), como:

uma superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes: de um código para

²⁴ O aparente antagonismo entre o posicionamento de Wolton (2006) sobre o risco da incomunicação e o posicionamento da Escola de Palo Alto de que no âmbito relacional tudo comunica podem, em nossa compreensão, conviver em relação dialógica ora antagonica, ora complementares considerando que convivemos num universo de certezas e incertezas, de possibilidades e impossibilidades.

outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano. Tudo aquilo que é tradução, transformação, passagem, é da ordem da interface.

Ao (re) visitarmos os estudos de comunicação organizacional, a educação não está entre os temas pesquisados. A constatação é feita baseada nos artigos apresentados nos congressos da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação (Intercom) pelos membros do Núcleo de Relações Públicas e Comunicação Organizacional, no período de 2001 a 2006²⁵. Dos 210 trabalhos apresentados pelos membros do Núcleo no período, apenas 59 aparecem como resposta no sistema de busca simples quando procuramos as palavras *comunicação* e *organizações educacionais*, e, desse total, no conteúdo apresentado nos resumos dos artigos, apenas 10 têm abordagem direta ao tema da comunicação das organizações educacionais (Gráfico 1).

Comunicação nas organizações educacionais

- estudos disponíveis no núcleo de RRPP da Intercom



Gráfico 1 – Pesquisa sobre a comunicação nas organizações educacionais
Fonte: Site Intercom – www.intercom.org.br

Aprofundando a análise do objeto de pesquisa nos artigos apresentados, constatamos que, daqueles que mostram abordagem direta ao tema, nove

²⁵ O período de 2001 a 2006 foi definido como recorte para a presente análise pelo critério de acesso aos resumos. Isso porque resumos e artigos na íntegra apresentados nos congressos destes seis anos estão disponíveis no site da Intercom (www.intercom.org.br. Acessado em 02/07/2008).

investigam o ambiente das organizações de ensino superior, enquanto apenas um trata da comunicação das organizações de educação básica²⁶.

É a partir do entendimento da comunicação como diálogo, proposta por Wolton, que vislumbramos a possibilidade de estudá-la no universo da educação e, por consequência, das organizações educacionais. Será a comunicação a força produtiva transversal capaz de azeitar o que Morin nomeia como a imensa máquina rígida, inflexível, fechada e burocratizada da educação? São inúmeras as possibilidades de aprofundamento nos estudos da complexa relação entre o campo da comunicação organizacional e a educação, ou, mais objetivamente, as organizações educacionais.

²⁶ A educação básica corresponde à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/1996.

4 PESQUISA EMPÍRICA – O SEGUNDO PARADOURO – COMPREENDER O CAMINHO

Circular pelos caminhos das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul, espaço no qual situamos nosso objeto de pesquisa, requer uma imersão investigativa para compreender como tais caminhos foram construídos. Pontuar as motivações e o contexto no qual se configurou a educação privada gaúcha torna-se relevante para atender ao objetivo de compreender profundamente o que estamos estudando. A compreensão e explicação do todo – o contexto histórico – ampliam as condições de análise das partes – fenômenos atuais que buscamos estudar.

A linha do tempo, recurso cronológico que aqui traçaremos, nem de longe revela uma história linear e progressiva. Crises, mudanças, guinadas políticas, posicionamentos religiosos, conflitos e cooperações comunitárias evidenciam a auto-eco-organização²⁷ que desenhou, ao longo do tempo, o perfil da educação privada no Estado.

4.1 Da conquista espiritual à conquista do mercado

Dreher (2008) recupera e retrata claramente os primeiros esforços educacionais no Sul do Brasil Colonial. Assim como em todo o território recém-explorado pelo colonizador europeu, a educação era vista como instrumento ideológico a serviço da “conquista espiritual” (DREHER, 2008) dos nativos: os índios e os escravos negros. Mais uma vez o contexto se torna importante para a

²⁷ Princípio do Pensamento Complexo que se baseia na capacidade de autoproduzir-se dos organismos vivos que, através disso, dependem energia para se manter vivos. A autonomia torna-se inseparável da dependência como forma de obter elementos para garantir a sobrevivência. Aqui, o conceito é transportado para o universo das organizações educacionais, em uma alusão à capacidade das mesmas de se regenerar a partir do que possivelmente pudesse ser encarado como o fim, o fracasso. O desenvolvimento e o crescimento permanecem antagônicos ao fim de políticas e fechamento de escolas, porém, coexistem em uma relação de complementaridade, ou seja, na maioria dos casos, o fim de um estágio representa a condição para início de outro.

compreensão dos fenômenos. O autor afirma que Portugal e Espanha receberam privilégios papais e reais que os autorizavam a utilizar medidas como a submissão e a escravidão, entre outros que julgassem necessários, para conquistar os *países infiéis*. A educação foi um dos recursos mais importantes, ao impor a língua e os códigos culturais do colonizador. Conforme Dreher, “acontecerá a abolição de costumes indígenas, de sua identidade cultural e espiritual [...] Abolida será sua identidade étnica pela mestiçagem forçada com os brancos” (DREHER, 2008, p. 13). Na linha do tempo, estamos nos referindo à primeira metade do século 18, período no qual inicia, oficialmente, a história do Rio Grande do Sul como parte do Império português.

Outra dimensão contextual, também retomada por Dreher (2008), precisa aqui ser evocada para seguirmos o percurso da História. A Revolução Francesa terminou devolvendo os Estados Pontifícios e o Poder à Igreja Católica, mas deixando também, como herança, conceitos novos como Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A Revolução Industrial modificava profundamente o padrão de comportamento social e as Ciências Naturais formulavam questões de base que precisavam ser respondidas. Portanto, o início do século 19 envolvia a Igreja Católica Apostólica Romana em um duro embate com o espírito de um novo tempo, a modernidade²⁸. O autor citado pontua que um movimento intenso e abrangente de restauração religiosa católica foi desencadeado, contando com o apoio operacional das ordens religiosas e congregações, muitas delas dedicavam-se à educação escolar.

Também no universo Protestante, houve o movimento da Restauração. A estratégia então adotada foi, conforme Dreher (2008), combater o que era entendido como miséria religiosa das massas com a “criação de escolas para pobres e a distribuição maciça de literatura de edificação” (*ibidem*, p.19).

É nesse contexto que as ordens religiosas católicas e o protestantismo chegam ao Brasil no século 19. A motivação já não era apenas a “conquista espiritual” dos nativos, mas sim, atender às necessidades espirituais e culturais dos imigrantes europeus que afluíram em massa para o país. No Rio Grande do Sul, marcado pela presença dos alemães, italianos, poloneses, entre outros povos

²⁸ Ver nota número 8

europeus, o período colonial²⁹ e o início do Império apresentaram precariedade absoluta na oferta de ensino primário e, praticamente, inexistência de escolas secundárias.

Os imigrantes, organizados em pequenas comunidades definidas pela forma adotada de distribuição de terras³⁰, vinham da Europa Central, onde a situação era de obrigatoriedade da frequência escolar desde o século 17. No Rio Grande do Sul, sem a estrutura da educação formal provida pelo Estado, eles precisaram improvisar. Dreher (2008) afirma que poucas e privilegiadas comunidades podiam contar com um professor que emigrara. Na maioria dos casos os professores eram forçados entre aqueles que sabiam um pouco mais e ensinavam as crianças em troca de alimentação e diárias que ficavam bem abaixo daquelas pagas a pessoas com outras habilidades importantes para o desenvolvimento econômico da comunidade, como era o caso do ferreiro, do funileiro, entre outros. A formação rudimentar era feita na casa do próprio professor ou, até, mesmo dos alunos. Não havia espaços exclusivos e apropriados.

É no período após a Revolução Farroupilha que Dreher (2008) situa a forte expansão no número de escolas comunitárias, como decorrência da multiplicação dos núcleos de imigrantes. O autor enumera três fatores como os possíveis alavancadores do crescimento: o primeiro foi o retorno³¹ dos padres Jesuítas, que reingressaram no Rio Grande do Sul, dessa vez vindos da Alemanha, e aproveitaram a organização das comunidades em torno da capela e da escola para desenvolver um grande programa de educação e religião, qualificando, em muito, a dinâmica das escolas aproveitando a formação dos padres nas escolas normais europeias; o segundo, a chegada, em 1852, dos Brummers, mercenários alemães que haviam sido recrutados pelo império brasileiro para lutar contra a Argentina.

²⁹ Depois de aproximadamente três décadas de pouco interesse pelo Brasil, os colonizadores portugueses assumiram o país como uma de suas Colônias. O período histórico conhecido como Brasil-Colônia se estende até 1822 quando foi declarada a Independência do Brasil. O Brasil Império vai até 1889, quando foi proclamada a República do Brasil.

³⁰ Os pequenos municípios do Rio Grande do Sul foram organizados e distribuídos em picadas, também denominadas de linha, travessa, lajeado, travessão (DHERER, 2008), uma forma de dominar a floresta tropical, abrindo uma espécie de estrada e demarcando a área disponível em lotes que eram ocupados pelos colonos.

³¹ Os primeiros Jesuítas chegaram na região que posteriormente formou o Estado do Rio Grande do Sul no início do século XII. Lideraram a formação das reduções jesuíticas, conhecidas também como os Sete Povos das Missões. Ensinaram Artes e comércio, além de desenvolver a agricultura junto aos índios Guaranis, catequizando-os, porém, preservando as raízes culturais e, principalmente, a língua dos nativos. Os Jesuítas foram expulsos na segunda metade do século XIII (DHERER, 2008).

Findo o conflito bélico, muitos deles buscaram trabalho e abrigo nas comunidades alemãs já constituídas. Tornaram-se professores e lideranças políticas e conseguiram reorganizar o ensino privado. O terceiro fator elencado pelo autor foi a chegada ao Brasil da dissidência religiosa protestante, pastores com sólida formação teológica e pedagógica que, além de obterem recursos institucionais para o envio de pastores e professores, investiram fortemente na ampliação do número de escolas.

Trilhado o percurso inicial ao longo do século 19, tudo parecia preparado para a ascensão e consolidação das escolas comunitárias confessionais, que dominavam o cenário educacional no Estado, multiplicando-se de forma expressiva no início do século 20. No entanto, contrariando as teorias que defendem a linearidade progressiva da História, a educação privada irá transitar em terreno íngreme marcado pelos conflitos religiosos e políticos presentes desde as primeiras tentativas de sua organização. A ordem e a desordem fazem parte permanente dessa trajetória.

Retomando o resgate proporcionado por Dreher (2008), a própria organização das congregações e ordens religiosas, que, inicialmente, serviram às escolas comunitárias, resultou na sua decadência, tanto nas colônias alemãs como nas italianas. Organizados em prédios próprios e estabelecidos com as suas estruturas metodológicas, religiosos e religiosas das mais diversas origens congregacionais católicas, assim como lideranças luteranas construíram grandes e importantes colégios por eles administrados para atender já não mais só aos filhos de imigrantes, mas também, aos filhos das “oligarquias estancieiras” (*ibidem*, p. 55).

Missionários protestantes de origem norte-americana também passaram a compor o cenário da educação confessional no final do século 19 e início do século 20. Os Metodistas, por exemplo, cresceram nas áreas urbanas, principalmente na Capital e junto às cidades atendidas pela ferrovia. Nem só de boas-vindas se consolidou a educação confessional no extremo sul do Brasil. Houve forte reação dos liberais à confessionalização do ensino comunitário privado (DREHER, 2008). Os intensos conflitos, que aqui não serão detalhados para não perdermos o foco, fortalecem ainda mais a educação formal no Estado, com o surgimento das escolas

leigas que darão origem a colégios importantes³², os quais se mantêm até os nossos dias.

O fim do Império e o início da República Velha dão nova força à escola privada confessional. Mesmo assumindo os ideais do positivismo de Augusto Comte, o Partido Republicano Rio-grandense (PRR), conforme Dreher (2008), autor que nos guia na busca de compreendermos a construção dessa trajetória, atribui uma função ideológica clara à escola:

Era preciso modernizar o Brasil [...] assim como a modernização dos países centrais ocorrera através de um bem montado sistema de ensino, que provocará a disseminação da ciência, que, por seu turno, promovera o progresso econômico-social, também o Brasil – em particular o Rio Grande do Sul – deveria investir em educação (DREHER, 2008, p. 70).

Para os republicanos, a educação era imprescindível para o uso equilibrado da liberdade, conseqüentemente, do equilíbrio nas relações sociais. A priorização da educação, portanto, teve um impacto expressivo, e dos 39 mil alunos em 1895 se chegaria a 195 mil em 1928. Em uma relação complexa, a educação confessional erigida sob o propósito da restauração religiosa, que negava a concepção moderna de progresso baseado na ciência, convive e se fortalece nesta relação de ordem-desordem³³ com os objetivos republicanos fundamentados nos ideais positivistas.

Ao incentivo da nova ordem política, juntou-se a disposição do episcopado em atrair cada vez mais ordens e congregações masculinas e femininas³⁴ para o Rio Grande do Sul, despendendo, para isso, grandes esforços. A expansão das Dioceses e da rede de escolas católicas é, conforme Metzler [(2008)], uma reação da Igreja Católica a um dos efeitos diretos da modernidade, o qual produz a

³² Um exemplo de colégio criado como fruto da reação dos liberais é o Colégio Farroupilha, de Porto Alegre. Uma das maiores escolas gaúchas em número de alunos, o Farroupilha foi fundado em 1858 e mantém-se em funcionamento até os dias de hoje.

³³ Morin (2005) afirma que a desordem e a ordem, sendo inimigas uma da outra, cooperam para organizar o universo. Para o autor, uma ordem organizacional pode nascer a partir de um processo que produz desordem. “A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições e em certos casos para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem” (MORIN, 2005, p. 63).

³⁴ De Boni (1980) afirma que até 1910 entraram no Estado as seguintes ordens e congregações: Jesuítas (1848), Irmãs do Sagrado Coração de Maria (1856), Franciscanas da Caridade (1872), Palotinos (1886), Irmãs de Santa Catarina (1895), Capuchinos (1896), Carlistas (1896), Irmãs de São José de Moutiers (1898), Maristas (1900), Salesianos (1901), Lassalistas (1907), Claretianos (1907), Filhas de Nossa Senhora do Horto (1908) e Irmãs de Santa Tereza de Jesus (1910).

separação entre Estado e Igreja. Nessa expansão, as ordens religiosas tornam-se um fator decisivo de sucesso do projeto de reconstrução e de resgate do sentido da religião, ameaçado pela emergência da modernidade.

No lado protestante, os luteranos organizavam novos sínodos (dioceses), e os protestantes missionários ampliavam seus espaços de missões. Os missionários pastores eram sempre acompanhados de missionárias e missionários professores.

A decorrência da separação entre Estado e Igreja, no âmbito da educação, fez com que o cenário mudasse radicalmente com os crescentes investimentos na educação pública. Havia forte preocupação do governo positivista republicano com o aprendizado da língua portuguesa nas áreas de imigração. Para contornar a situação, o governo começou a abrir escolas públicas nas comunidades de imigrantes. Os investimentos na educação pública cresceram expressivamente. Com a Era Vargas, a primeira crise profunda atingiu a educação privada gaúcha. Além da crescente ampliação das vagas gratuitas, a proliferação de decretos estaduais e federais regulamentando a atividade dos professores e determinando os materiais didáticos modificou o funcionamento das escolas. O clima de efervescência política impactava nas atividades educacionais.

O golpe brutal, porém, vem do projeto do Governo Vargas de construção e fortalecimento de um Estado Nacional. Em maio de 1938, é decretado que todo o material didático deve ser exclusivamente em português, assim como professores e diretores das escolas deveriam ser brasileiros natos. Dreher afirma: “Nenhum texto, revista ou jornal em língua estrangeira poderia circular nas áreas rurais. Menores de 14 anos ficavam proibidos de aprender línguas estrangeiras” (DREHER, 2008, p.83). A nacionalização das populações que marcou o fim da década de 1930 do século 20 motivou uma forte concorrência entre as inúmeras escolas públicas que se proliferaram em todas as regiões do Rio Grande do Sul e as escolas de iniciativa privada confessionais e/ou comunitárias, tendo como resultado o fechamento de um grande número das últimas.

Até o final da década de 1950, as escolas comunitárias estavam praticamente extintas, e o ensino privado era sustentado por três grandes vertentes: confessionais católicos, confessionais protestantes e liberais. Essa configuração confessional também será replicada no Ensino Superior. Com exceção da Universidade de Porto Alegre, que se transformará, anos mais tarde, na Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, as principais organizações de ensino superior surgem por iniciativa das instituições religiosas³⁵.

Das incertezas geradas pelos desmandos políticos, as escolas privadas produziram a organização com o surgimento de instâncias representativas, entre elas o Sinepe-RS. A necessidade de agir de forma convergente, incluindo e transcendendo a diversidade ideológica, mostrou-se fundamental diante do que estava por vir. O fim da Era Vargas e o início da breve experiência democrática criaram novo campo de tensões. A ênfase do conflito com o Estado nesta etapa da vida política brasileira concentrou-se na discussão sobre o direito das organizações educacionais privadas de serem subsidiadas pelo Estado por meio de recursos governamentais. Começaram, então, a surgir os problemas administrativos e práticos de sustentabilidade³⁶, possivelmente, o embrião das questões que, futuramente, vão configurar o escopo da administração educacional. No projeto educativo elaborado pelo Governo Dutra (1946-1951) para o Brasil, concebido pelo grupo teórico identificado como *Escola Nova*³⁷, o Estado ganhou forte relevância e não houve referência ao subsídio das organizações particulares.

Um forte conflito entre Estado e Igreja marcou as discussões sobre o papel do Estado na educação privada e culminou, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O modelo descentralizado que garantia espaço para as organizações privadas e o apoio do Estado acabou sendo inviabilizado pelo golpe de Estado conhecido como a Revolução de 1964. Também as instituições religiosas começaram a voltar os olhos para a população pobre se reinserindo na sociedade por meio dos movimentos sociais.

A Assembleia do Conselho Mundial das Igrejas (1959), o Concílio Vaticano II (1962-1965) e a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1968), em

³⁵ Aproveitando o status que o ensino superior assume diante da sociedade brasileira como meio de ascensão social, as instituições superiores de confessionalidade católica passam a ser apoiadas pela Santa Sé. Conforme Metzger (2008), em 1946 são criadas por Decreto as Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo, recebendo títulos de Pontifícia em 1947. Em 1948 é a vez da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que recebe o título de Pontifícia em 1950.

³⁶ Aqui o termo é usado como sinônimo de sobrevivência equilibrada, viabilidade e capacidade de sustentar-se, ou seja, de garantir e fornecer os meios necessários para a continuação de uma atividade.

³⁷ Inspirado pela teoria da educação de John Dewey, Anísio Teixeira (1930) desenvolve e adapta à realidade brasileira a teoria da *Escola Nova* que define a aprendizagem com base em uma filosofia da educação e pedagogia, amplamente desenvolvida da Europa e nos Estados Unidos. Teixeira via a escola como um meio que incentivaria a reflexão e a filosofia, preparando jovens e adolescentes para o trabalho, mas indo além e os instrumentalizando para enfrentarem problemas do seu tempo.

Medellín, na Colômbia, exigiam que católicos e protestantes promovessem mudanças, direcionando-se para o que se chamava de educação libertadora. Assumindo o discurso, mas com dificuldade de implantar novas práticas, colégios que possuíam toda a estrutura organizada para atender às classes econômicas mais altas fecharam as portas ou transferiram suas administrações para fundações e associações. Dreher (2008) também pontua a forte resistência das famílias em aceitar o novo posicionamento das instituições religiosas mantenedoras das organizações educacionais. Referindo-se aos pais, ele afirma: “Sua opção era pautada na qualidade do ensino. Não lhes interessava [...] discurso de compromisso social. Os alunos não eram diferentes dos pais” (*ibidem*, p.94).

Com o fim da ditadura militar e a abertura democrática, as organizações educacionais privadas passaram a configurar-se diante de novos desafios. Os conflitos, que na República Velha eram prioritariamente ideológicos, no Estado Novo e na experiência democrática passaram a agregar a dimensão política, nas duas décadas finais do século 20 assumem, também, a dimensão econômica. O século 21 encontra a prevalência da educação confessional, mas em um cenário reconhecidamente complexo, repleto de situações e dimensões novas e, ao mesmo tempo, muito semelhante ao do final do século 19, quando começavam a chegar as ordens e congregações religiosas na educação gaúcha.

No início da década de 1980, já era possível perceber que a escola privada gaúcha, na sua dinâmica, viveria profundas transformações em relação à história construída ao longo do século anterior. Enquanto escolas e universidades brasileiras vivenciavam o fim do Regime Militar, na Europa, Nóvoa (1982), junto com outros teóricos europeus, norte-americanos e canadenses, anunciava a abordagem da escola como uma organização. Mesmo com a transformação exigida pelos novos cenários políticos, culturais e intelectuais, alguns aspectos permaneceram iguais. Explicamos para compreender e compreendemos para explicar: essencialmente, permaneceram os transeuntes desse caminho, os ocupantes desse espaço³⁸, ou seja, as organizações educacionais continuam sendo sustentadas por três vertentes:

³⁸Assumimos aqui o conceito de espaço em Santos (2002). Para ele, espaço é um misto, um híbrido, um composto de formas-conteúdo. Trata-se de um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações.

confessionais católicos, confessionais protestantes e liberais. Permanece, também, a mudança. Antes cíclica e unidimensional e agora permanente e multidimensional.

Se a História nos revela que, ao longo do tempo, a organização educacional privada do Rio Grande do Sul sobrevive e se reorganiza constantemente a partir dos conflitos estabelecidos com diferentes motivações de caráter social, político, econômico e religioso, o cenário que encontra as escolas no final do século 20 é o da multidimensionalidade. As mudanças vêm aos borbotões, de todos os lados ou dimensões e de forma contínua: nas famílias, no comportamento de adolescentes e jovens, no poder de voz às crianças, na economia virtual e globalizada, no sujeito e nas relações, na tecnologia e num sem-número de possibilidades, que para muitos retrata o caos. A ordem e a certeza cedem lugar ao movimento ordem-desordem, e a incerteza instala-se nas organizações educacionais que se tornam, não caóticas, mas, sim, complexas.

Considerando o encontro recursivo entre o primeiro parágrafo desta investigação – a revisão teórica – e o segundo – a pesquisa empírica –, assim como a imbricação do compreender com o explicar, reunimos aqui a consolidação dos procedimentos, evidenciando a execução da pesquisa com os resultados prévios alcançados para continuar desenhando o caminho da educação privada no Rio Grande do Sul a partir das últimas décadas do século 20 e primeira década – em pleno andamento – do século 21.

4.2 O todo e as partes de um cenário complexo

Conhecer a relação dinâmica e mutável entre partes e todo é o primeiro passo da pesquisa empírica, a qual, por sua vez, é parte do todo que é o presente estudo. O tempo que dispomos e os limites exigidos pela investigação científica em nível de mestrado nos levaram a fazer opções. Para analisar a inclusão da comunicação na gestão da educação privada gaúcha, um universo de aproximadamente 2.000 organizações educacionais, a possibilidade que nos pareceu viável foi analisar esse todo por meio de uma parte que são as 436 organizações associadas ao Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (Sinepe-RS). Ou seja, as escolas, os

cursos livres, as universidades, faculdades, escolas de língua, escolas de educação infantil vinculadas ao Sindicato representam aqui, como grupo, o todo da educação privada no Estado.

Para chegar até elas, distribuídas nos mais diversos municípios gaúchos, encurtamos os caminhos pelas infovias³⁹. As exigências tecnológicas e as novas formas de mediação e comunicação entre pessoas e entre essas e as organizações facilitam (ou não) o acesso. Já não é preciso o deslocamento físico para chegar, trocar e, precariamente, conversar. Com a listagem de organizações associadas em mãos, com dados como nome correto e endereço, foi possível alcançar e visitar, virtualmente, 73,3% das associadas (Gráfico 2). Mais uma vez, o percentual alcançado que é parte do todo das associadas do Sinepe-RS, para o presente estudo, assume como o todo do universo pesquisado.

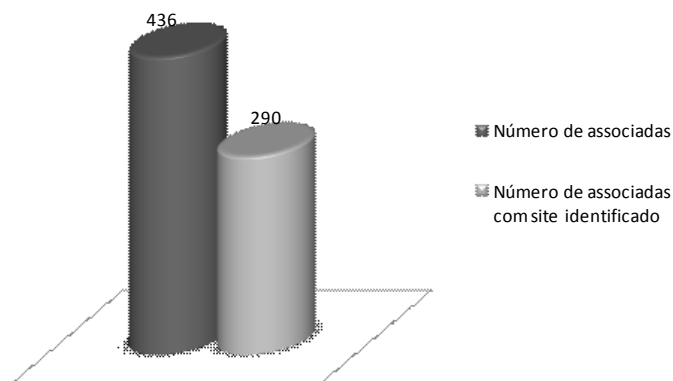


Gráfico 2 – Associadas do Sinepe-RS com site localizado na internet
Fonte: elaborado pela autora (2008)

A visita aos sites das organizações educacionais é reveladora. Existem muitas possibilidades de estudo sobre a opção comunicacional da organização na internet. Aqui, exploramos algumas informações, portanto, os sites emergiram como uma fonte de dados não prevista na estratégia inicial da pesquisa. O interesse prioritário foi o de buscar formas de contato virtual com essas organizações, atendendo assim ao interesse de enviar questionário a ser respondido por gestores

³⁹ Takahashi (2000) conceitua infovia como cabos transoceânicos e redes de comunicação que proporcionam acesso imediato à informação. São redes de conexão que funcionam como elementos fundamentais para a transmissão de dados e recuperação da informação.

e assessores. Conseguimos, porém, por meio do site, levantar informações sobre questões como a natureza confessional ou não da organização e o tipo de serviço que oferece, propiciando, assim, contextualizar de forma detalhada o objeto da pesquisa.

Com os dados apurados nos sites, foi possível definir a natureza das organizações pesquisadas sob o ponto de vista da estrutura que lhe deu origem. Como vimos na revisão histórica da construção dos primeiros caminhos pavimentados ao longo do final do século 19 e primeira metade do século 20, as organizações se dividiam entre as de origem católica, luterana e as liberais.

A ordem e a desordem vivenciadas periodicamente pelas organizações educacionais privadas modificam – mas nem tanto – a paisagem pesquisada. Hoje, ainda prevalecem no Estado as três vertentes fundacionais da educação gaúcha, sendo que a elas se agregam novos elementos, como é o caso das organizações empresariais com fins lucrativos, as quais passam a conviver em relação de conflito e cooperação com as confessionais, precursoras da educação privada (Gráfico 3). É importante destacar que o grupo das não-confessionais não se resume apenas às empresariais. Ali estão reunidas as organizações comunitárias, as fundações, entre outras. O grupo nomeado como não-identificado reúne todas aquelas organizações educacionais que não traziam, explicitamente, a informação sobre a sua identidade organizacional na sua página na internet.

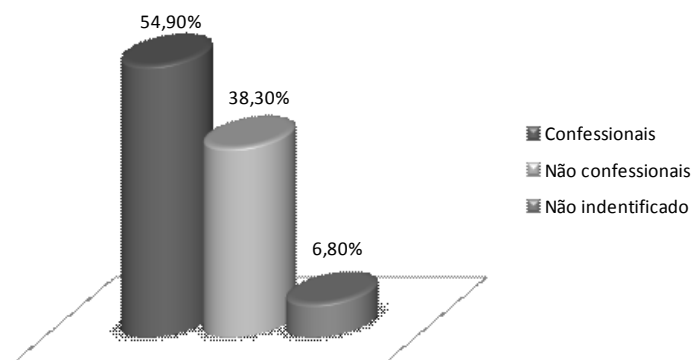


Gráfico 3 – Tipo de organização
Fonte: elaborado pela autora (2008)

A busca pelas formas de contato disponíveis nos sites das organizações (Gráfico 4) muito revela sobre seu desejo de comunicar. Aqui, as concepções da Escola de Palo Alto apresentadas na revisão teórica e assumidas no presente

trabalho como pressupostos conceituais das possibilidades e impossibilidades da comunicação tornam-se excelentes guias para o entendimento. Diante das afirmações dos teóricos de Palo Alto de que *não podemos não comunicar* e que o *contexto comunica tanto quanto o conteúdo*, entendemos que a dificuldade em localizar uma forma de contato com a organização pode expressar mais do que as informações evidenciadas e privilegiadas no site a partir do critério de quem a emite.

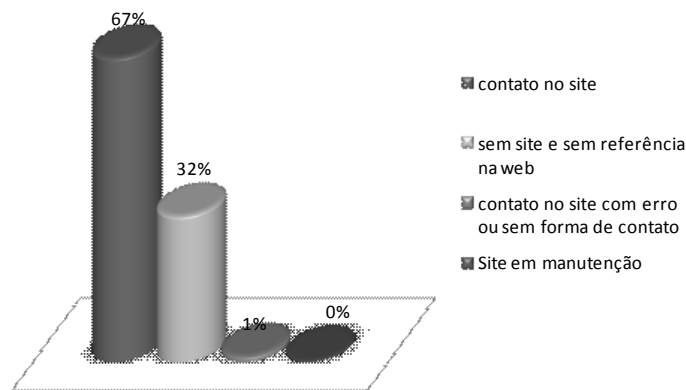


Gráfico 4 – Contato pela internet
Fonte: elaborado pela autora (2008)

Das organizações associadas ao Sinepe-RS, 67% possuem site com contato – endereço de e-mail disponível e localizável, sendo que 1% apresentou erro na possível forma de contato ou, mesmo tendo site, não apresenta formas de contato por meio da internet. Já 32% das associadas não contam com site nem qualquer referência própria na internet. Aqui, foram desconsideradas listas telefônicas e outros meios de divulgação pagos que trazem o telefone da organização.

4.3 Questionário conduzindo ao centro da pesquisa

A paisagem que configura o cenário precisa ser visualizada porque são as partes que a compõem – os acidentes geográficos, as barreiras naturais e os espaços abertos – que, na maioria dos casos, definem o traçado da estrada. Dimensões diversas como a história registrada, os números e dados aqui se

complementam para desenhar o espaço no qual circulamos e que, por sua vez, em muito configura a parte que é o foco central do nosso estudo: a comunicação no contexto dessas organizações.

Para detalhar como as organizações entendem (ou não) e incluem (ou não) a comunicação na gestão, um levantamento inicial se fez necessário. Os dados quantitativos e as informações qualitativas vão, de forma imbricada, contribuir para a compreensão do objeto e das questões da pesquisa. Com 11 questões objetivas e uma pergunta aberta (Apêndice A), o questionário foi enviado para as 290 organizações educacionais privadas associadas ao Sinepe-RS que tiveram endereços de e-mail válidos ou formulários de contato localizados em seus sites.

A opção de utilizar o meio eletrônico ocorreu após uma testagem de utilização do serviço de Correios. Foram enviados 10 questionários endereçados a organizações educacionais associadas de Porto Alegre e do interior do Estado e, em um prazo de 15 dias, não houve nenhuma resposta. Uma segunda testagem foi realizada com 10 questionários enviados por e-mail e, desses, seis retornaram respondidos. A experiência foi decisiva para confirmar a opção prévia do uso do correio eletrônico e do meio virtual.

Ao contrário do que entendem os preceitos funcionalistas como forma de fazer ciência, o sujeito-pesquisador está imerso na pesquisa. As emoções são, portanto, parte integrante do processo de construção do conhecimento. Frustrações, ansiedades, inseguranças, alegrias e regozijos também não podem ser separados da organização racional do saber. Na etapa de emissão do questionário e recebimento das respostas muitas dessas emoções marcaram nossa trajetória, principalmente pela morosidade na chegada das respostas e pelo baixo (ou não) índice de respondentes diante da expectativa inicial da pesquisadora. Dos 290 e-mails enviados e formulários de contato preenchidos, retornaram 32, configurando uma amostra de 11,03%⁴⁰.

⁴⁰ Reafirmamos aqui que se trata de uma amostra por acessibilidade que permitiu uma sondagem por meio da qual “ouvimos” aqueles que quiseram ou puderam “falar”. Apesar do baixo número de respondentes, as manifestações revelam uma face importante do problema e questões pesquisadas. A relevância de expor os resultados obtidos justifica-se pela total ausência de dados existentes sobre o cenário da comunicação das organizações educacionais privadas no Rio Grande do Sul. Entendemos, porém, que um censo seria o melhor recurso para obtenção de dados globais, procedimento que não se mostrou viável ou possível no escopo da atual pesquisa.

Apresentamos a seguir os resultados quantitativos obtidos a partir das respostas ao questionário. As questões abertas, que resultaram em contribuições qualitativas, vão integrar a análise global da pesquisa a ser apresentada no próximo capítulo.

As perguntas iniciais do questionário tinham como propósito conhecer o perfil do respondente e da organização educacional à qual está vinculado. Para atender ao estudo buscamos informações sobre as relações entre elementos, como o número de alunos que revelam o porte da organização, o nível de ensino atendido e as questões específicas ligadas à comunicação. Dos respondentes, 22% apresentaram suas respostas representando organizações educacionais de ensino superior e 78% representaram escolas de educação básica⁴¹ (Gráfico 5). Não houve respondentes ligados aos cursos livres, cursos de línguas, às escolas técnicas e escolas de educação infantil.

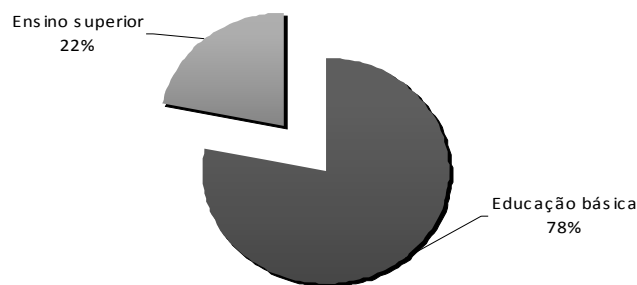


Gráfico 5 - Nível de ensino
Fonte: elaborado pela autora (2008)

Dos respondentes, organizações de ensino superior e de educação básica, no que diz respeito ao número de alunos atendidos há uma grande diversidade, o que favorece em muito a nossa busca por resultados que evidenciem realidade e tendência de organizações educacionais com os mais diversos perfis. A seguir, no Gráfico 6 é possível observar a diversidade, assim como o predomínio das organizações com até 1.000 alunos.

⁴¹ A Educação Básica compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

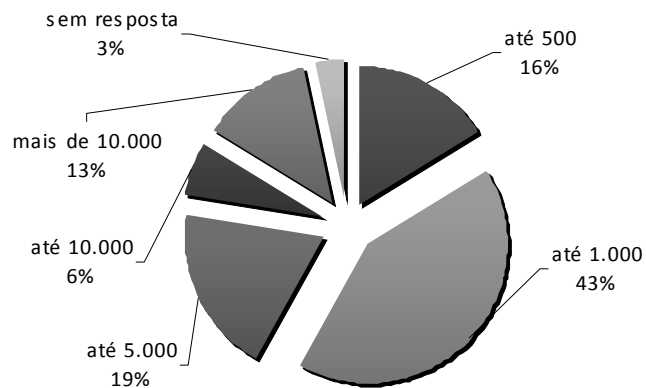


Gráfico 6 – Número de alunos
Fonte: elaborado pela autora (2008)

Enviado para o e-mail de contato disponível no site da organização associada ao Sinepe-RS, ou pelo formulário de contato normalmente identificado como *Fale Conosco*, o questionário deixava claro, em texto explicativo (Apêndice B), que o respondente poderia ser o assessor ou profissional da área de comunicação, o diretor ou reitor e, ainda, outros gestores, como os vice-diretores ou reitores e cargos de coordenação, mas trazia também a opção 'outro', solicitando que, nesse caso, o respondente que optasse por esse item preenchesse o cargo. Dos respondentes (Gráfico 7), 52% são profissionais de comunicação ou áreas afins das organizações. Diretores e reitores representam 23% dos respondentes e vice-diretores e vice-reitores, 13%, além de 6% de pró-reitores ou coordenadores. Os 6% representados pelo 'outro' se identificaram como chefes de gabinete do principal gestor da organização.

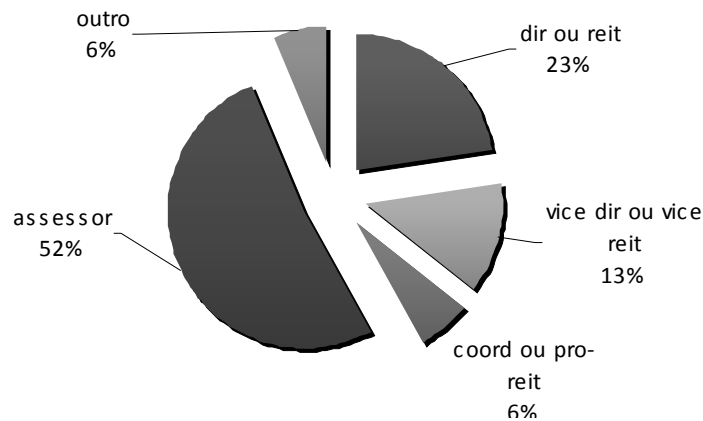


Gráfico 7 - Perfil dos respondentes
Fonte: elaborado pela autora (2008)

Uma vez identificados alguns elementos mínimos do sujeito por trás da resposta e da organização questionada, a sequência do questionário foi dedicada a compreender a inclusão da comunicação nessas organizações. Embora limitado pela objetividade que o encarcera, o dado quantitativo é uma possibilidade que não pode ser desprezada.

Interessa-nos, no escopo do problema pesquisado, entender o lugar ocupado pela área de comunicação na organização e a forma como está organizada. Os gráficos a seguir evidenciam quantitativamente as respostas manifestadas.

A primeira informação buscada junto aos respondentes foi saber se a organização pesquisada possuía, ou não, a área de comunicação formalizada em sua estrutura. Dos respondentes (Gráfico 8), 87% afirmaram possuir área de comunicação, enquanto 10% não têm estrutura formal e 3% não responderam.

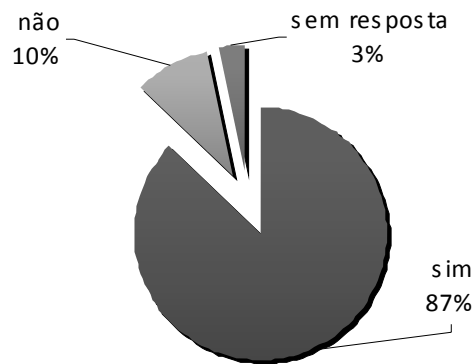


Gráfico 8 - Possui área de comunicação?
Fonte: elaborado pela autora (2008)

Como o tempo⁴² é um fator presente ao longo da pesquisa em diversos momentos, uma das questões do questionário tencionava saber há quanto tempo a organização conta com estrutura formalizada de comunicação. A maioria, 42% (Gráfico 9), criou a área nos últimos 5 anos, sendo que, em 21% dos casos, a comunicação está presente há entre 3 e 5 anos e em 21% entre 1 e 3 anos.

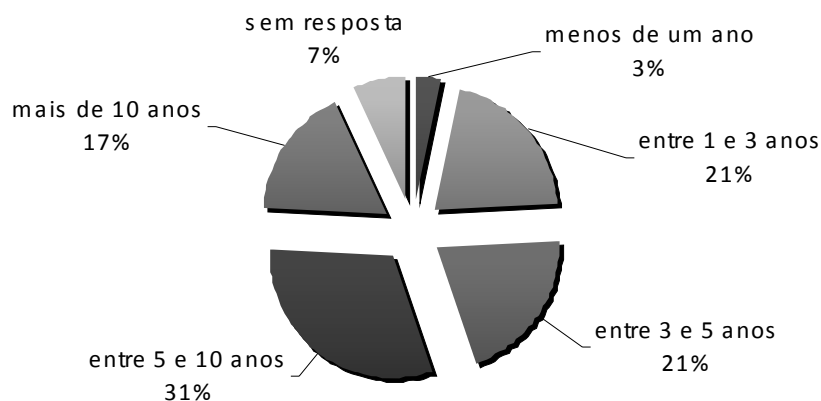


Gráfico 9 – Há quanto tempo possui área de comunicação?
Fonte: elaborado pela autora (2008)

⁴² Santos (2000) conceitua o tempo não apenas como o transcurso ou intensidade, mas também, como extensão ou espacialidade. Para ele, a idéia do tempo é inseparável da idéia dos objetos e de seu valor.

Outra informação que julgamos contribuir para evidenciar o processo de inclusão da comunicação nas organizações educacionais é o lugar formal ocupado pela área na estrutura organizacional. Conscientes de que a posição no organograma nem sempre é confirmada pela realidade, entendemos que a informação quantificada a seguir (Gráfico 10) pode auxiliar na compreensão global do problema. Surpreende a informação de que, em 77% dos casos, a comunicação está diretamente ligada ao gestor principal da organização, pertencendo à estrutura de primeiro escalão. Em 14% das organizações representadas, a área está subordinada a coordenações ou pró-reitorias, sendo que 9% restantes dividem-se em: Recursos Humanos (RH) e/ou gestão de pessoas, marketing e não respondidos.

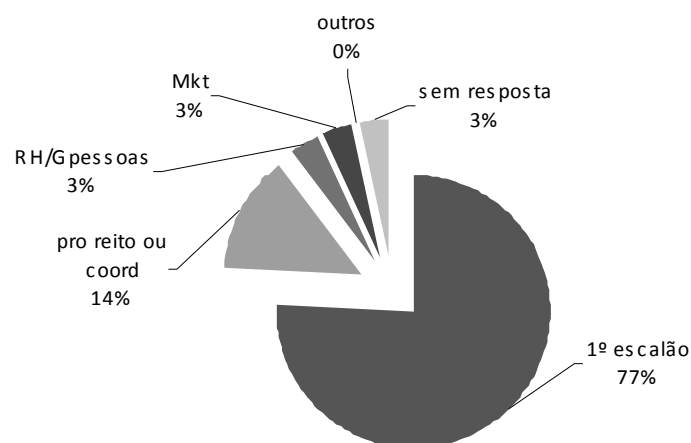


Gráfico 10 - a quem responde, diretamente, a área da comunicação?
Fonte: elaborado pela autora (2008)

O que assessores e gestores das organizações educacionais entendem como a principal missão da área de comunicação foi outro questionamento que contribuiu com nossa questão principal de pesquisa. Apesar da orientação/solicitação de que o respondente priorizasse o que ele considera como a missão principal da comunicação, alguns assinalaram mais de uma opção, e as respostas foram consideradas válidas porque revelam a multidimensionalidade do lugar e das possibilidades atribuídas à comunicação. Os percentuais a seguir (Gráfico 11) revelam essa multiplicidade, salientando que prevalece a missão de atuar como apoio estratégico para toda a organização, opção escolhida por 44% dos respondentes.

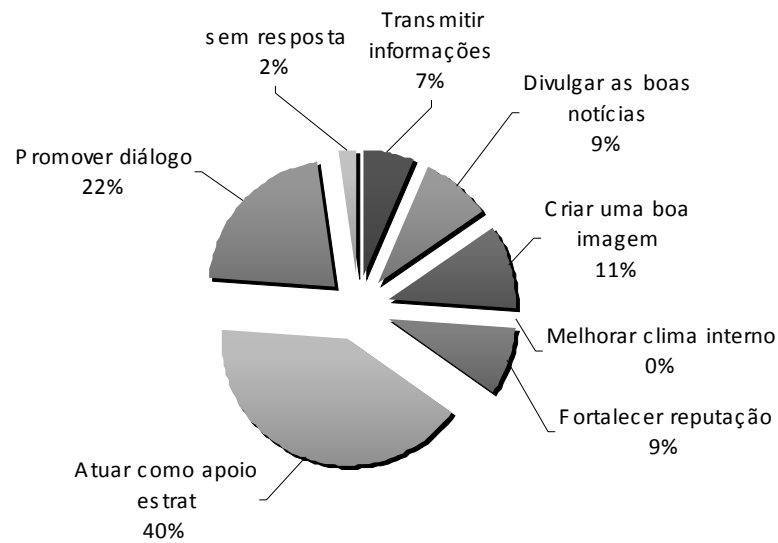


Gráfico 11 - -- Missão da comunicação
Fonte: elaborado pela autora (2008)

Outra evidência buscada por meio do questionário foi a existência, ou não, de um plano de comunicação formalizado. A maioria dos respondentes, 69% respondeu que existe um plano e 28% atuam sem a existência de um plano formal de comunicação (Gráfico 12).

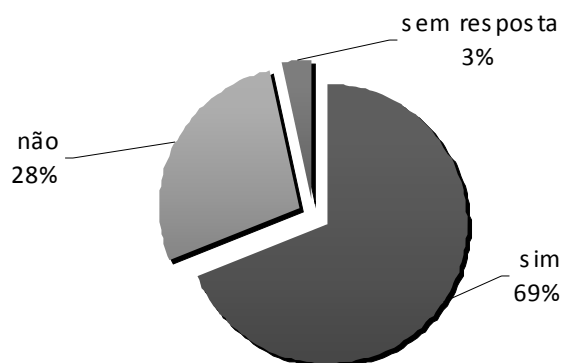


Gráfico 12 - Há plano de comunicação formalizado?
Fonte: elaborado pela autora (2008)

A presença de profissionais da área de comunicação também foi questionada. Das organizações respondentes, 69% possuem profissionais formados na área atuando e 31% não contam com esses profissionais (Gráfico 13).

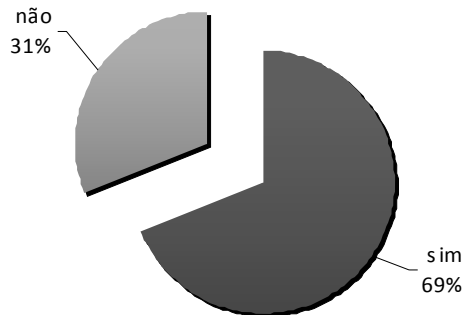


Gráfico 13 – Há profissionais da área?
Fonte: elaborado pela autora (2008)

Ao responder sobre a presença de terceirizados atendendo à área da comunicação (Gráfico 14), 65% dos respondentes afirmaram contar com agências e outros serviços no dia-a-dia do trabalho de comunicação.

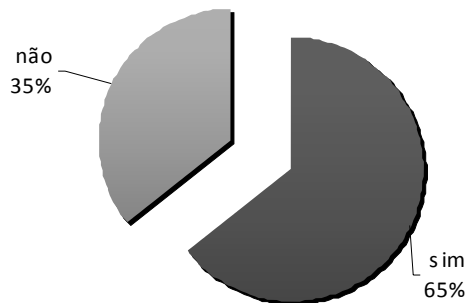


Gráfico 14 - - Há fornecedores na área de comunicação?
Fonte: elaborado pela autora (2008)

E, finalmente, ao questionar sobre a importância da área de comunicação para a gestão de uma organização educacional, excetuando 3% dos respondentes que optaram por não escolher nenhuma das respostas sugeridas, 74% consideram a comunicação como uma área imprescindível nas organizações educacionais e 23% a consideram como importante (Gráfico 15).

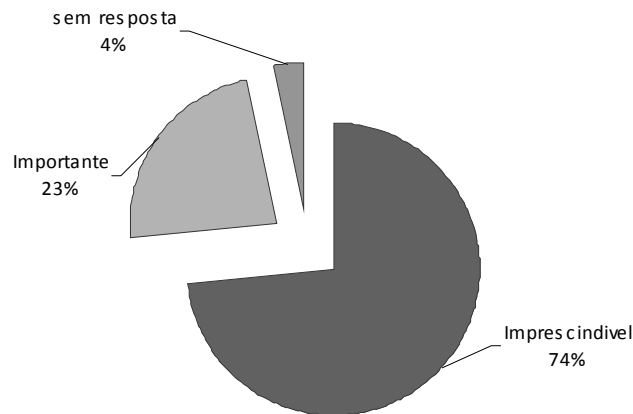


Gráfico 15 – Importância para a gestão da organização educacional
Fonte: elaborado pela autora (2008)

A etapa percorrida do levantamento de dados por meio de questionário evidencia situações relevantes para a nossa pesquisa. Confrontados com o problema central, com as questões da pesquisa e com os objetivos propostos, os dados se convertem em informações que tecidas conjuntamente desenharam um cenário objetivo no qual a comunicação está presente. Sobre as organizações pesquisadas – educação básica (78%) e ensino superior (22%) – nas quais prevalecem o porte de até 1.000 alunos (43%), a partir das respostas dos gestores de primeiro escalão (diretor e reitor – 23%), segundo (vice-diretor ou vice-reitor – 13%), ou ainda de nível intermediário (coordenador ou pró-reitor – 6%), assim como os assessores (52%), é possível afirmar que:

- 87% possuem área de comunicação
- 74% entendem a área de comunicação como imprescindível para uma organização educacional
- 52% já têm a estrutura de comunicação entre 3 e 10 anos
- 77% das estruturas estão ligadas diretamente aos gestores com poder máximo de decisão
- 62% situam a missão da comunicação na organização educacional entre a atuação como apoio estratégico e a promoção do diálogo
- 69% afirmam possuir plano formalizado de comunicação
- 69% das áreas contam com profissionais formados em comunicação
- 65% têm fornecedores externos na área como agências de propaganda, gráficas, entre outros

As respostas quantitativas obtidas por meio do questionário deixam espaços importantes a serem preenchidos na trajetória investigativa que estamos percorrendo. Ficam em aberto, entre outras, perguntas como: a inclusão da comunicação na práxis das organizações corresponde à inclusão formal dos organogramas? Quais são os conceitos que prevalecem? Como é compartilhado e multiplicado o conhecimento? As limitações dos números precisam da complementação que obtivemos por meio das entrevistas em profundidade e da análise documental e bibliográfica.

4.4 Gestão e comunicação – saberes interligados que assumem lugar na trajetória

Por meio das entrevistas em profundidade, realizadas com testemunhas privilegiadas que transitam há mais de uma década no caminho que pesquisamos, procuramos retratar o terreno conflituoso e instável, as apropriações de rumo e as dificuldades enfrentadas pelas organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul na sua história recente, especialmente no que se refere à gestão e à comunicação. Reinterpretar os fatos históricos e preencher os vãos com o olhar de sujeitos nela imersos descortinam o horizonte do problema central e das questões da nossa pesquisa.

A escuta ativa e a pseudoconversa (DUARTE e BARROS, 2006) com seis entrevistados permitiu ir além dos episódios factuais, alcançando as barreiras, as controvérsias e os desafios. São impressões, experiências vivenciadas por quem ocupa lugar diferente na jornada. Os gestores (três entrevistas) que conduzem as organizações acompanhados por assessores e profissionais (três) que orientam, ou deveriam orientar, explicam como compreendem e colaboram na compreensão e explicação do problema.

Aqui nos interessa, essencialmente, o lugar de onde o sujeito entrevistado visualiza o problema e as questões dele decorrentes, o que, certamente, determina a compreensão que tem dos mesmos. Para contextualização da pesquisa e do procedimento adotado, apresentamos o perfil de nossos entrevistados, optando por

não identificá-los pelo nome, mas, sim, pelo papel que ocupam: entre os gestores foram entrevistados dois diretores de organizações educacionais. Ambos possuem longa trajetória na escola particular gaúcha em sucessivos cargos diretivos, testemunhas privilegiadas da história recente da educação privada, assim como um gestor sindical. Dois assessores de comunicação e um profissional de gestão, todos com perfil de mais de uma década de atividade junto a organizações educacionais e ao Sinepe-RS integram a lista de entrevistados.

As entrevistas em profundidade foram articuladas com a análise documental e bibliográfica. Tecendo junto às diversas fontes e às variadas abordagens, avançamos na caminhada buscando compreender as estradas atuais da educação privada gaúcha.

Fundado na metade do século 20, o Sinepe-RS completou 60 anos de atividade no dia 3 de dezembro de 2008. Com finalidade declarada de representar e promover os interesses do ensino privado, o Sindicato passa a envolver-se com o tema da Gestão das organizações educacionais em 1993. As informações registradas no Relatório *de Gestão – Prêmio Qualidade RS – edição 2008*, marcam no ano citado, a criação do que se denominou, na época, como *Escritório da Qualidade*.

Além dos registros formais do relatório, os entrevistados também reconstroem, com a força da subjetividade, a experiência vivida pelas organizações educacionais naquele período. Seleccionamos, a seguir, algumas falas que evidenciam o campo de tensões no qual os conflitos e as contradições gerados pela mudança, enriquecem a compreensão de como esse caminho foi trilhado. A profissional entrevistada da área de gestão do Sinepe-RS relembra:

A preocupação com gestão no Brasil surgiu em 1989, no setor automobilístico. Na educação, quem trouxe o tema com mais força foi o Grupo Pitágoras⁴³. Em 1994, eles vieram para o RS fazer um curso sobre os primeiros passos da gestão (40h). O Sindicato adotou a metodologia e multiplicou para seus associados em todo o Estado. Foram mais de 12 turmas em diversas cidades e a fundamentação

⁴³ Rede Pitágoras é um grupo educacional nascido em Minas Gerais e que hoje possui escolas em todos os estados brasileiros. Assumiu modelo de gestão empresarial e, em 2008, começou a negociar ações na Bolsa de Valores.

teórica do curso era baseada na Gestão pela Qualidade - Total Quality Management – TQM. Nos anos seguintes, outros consultores e palestrantes surgiram trabalhando supostamente a qualidade na gestão da educação. Por exemplo, a professora Cosete Ramos⁴⁴, que trabalhava a sala de aula, mas o curso era apresentado como qualidade total na educação. Como não se tinha certo o que era gestão da educação, nem como aplicar as ferramentas da qualidade, se chamava tudo de gestão. Em 1993, criou-se no Sinepe-RS, o Escritório da Qualidade. O nome se deu em função de uma tendência de gestão muito forte na época, que era a expansão no Brasil da tecnologia/metodologia do TQM⁴⁵ (profissional da área de gestão do Sinepe-RS).

A partir de 1996, conforme os registros documentais, o então *Escritório da Qualidade* passou a exercer maior protagonismo nas questões referentes ao tão novo tema da Gestão nas organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul. Vencida a primeira etapa de introdução da problemática no meio educacional gaúcho, passou a prevalecer a preocupação em desenvolver conhecimento específico para a área. Com o fortalecimento da estrutura interna do Sinepe-RS, os cursos do Grupo Pitágoras deixaram de ser implementados por meio do Sindicato, iniciando uma nova fase como relatado na entrevista:

O desafio na criação da estrutura do Sinepe-RS que passou a tratar do tema da gestão era minimizar resistências das associadas e introduzir os conceitos de gestão de uma forma harmônica, mas falando de clientes, processos e gestão. Foi então, que surgiu a parceria com a Unisinos⁴⁶. Foi a primeira instituição que, naquela época, tinha profissionais quem trabalhavam academicamente com os conceitos de gestão: planejamento estratégico, meta, indicador. Estabeleceu-se, então, no início de 1997, esta parceria. Em 1999, foi

⁴⁴ Cosete Ramos é doutora em Educação, consultora e palestrante. Entre diversos livros publicados, um deles trata do Sistema da Qualidade na Sala de Aula.

⁴⁵ A gestão da qualidade total (em língua inglesa "Total Quality Management" ou simplesmente "TQM") é "um sistema de atividades direcionadas para o consumidor, dando poder aos funcionários, aumentando rendimentos e reduzindo custos (JURAN, 1993, p.12) .

⁴⁶ Universidade do Vale do Rio do Sinos, instituição confessional católica criada em 31 de julho de 1969, na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

criado então o Centro de Desenvolvimento de Gestão (CDG), justamente para dessassociar-se da terminologia da Qualidade Total [...]. Então, começamos a trabalhar mais fortemente o eixo da formação e capacitação. Já em 1996 havia surgido o curso de formação de lideranças, que introduziu, além das questões administrativas, a questão comportamental, a relação com a mudança. Na época, o curso de formação de líderes foi um projeto arrojado. A proposta era de olhar a mudança a partir do comportamento do líder, se preparar para elas e ter uma visão mais ampla e sistêmica. Os primeiros anos foram bem difíceis para as pessoas que participaram. Elas saíam muito mobilizadas. Esse, então, se consolidou com um dos eixos de trabalho, a qualificação. O segundo eixo é o de consultoria. Com a parceria com a Unisinos, adotamos esse grupo de consultores. A maioria deles engenheiros [...]entre os quais, havia também duas administradoras e uma psicóloga. A Unisinos passou por um processo de transformação, e o setor foi extinto. Então, esses consultores continuaram ligados ao Sinepe-RS como autônomos e continuam aqui desde 1996. Outros profissionais do mercado com conhecimento de gestão em serviço se incluíram nesse grupo (profissional da área de gestão do Sinepe-RS).

Para as organizações associadas, partes que integram o todo do Sinepe-RS, o movimento realizado pelo Sindicato e a introdução do tema da Gestão foram sentidos de forma cautelosa. Outro entrevistado, diretor de escola confessional há 25 anos, traduz o espírito da época.

“Eu fiz os primeiros cursos de 40 horas oferecidos pelo Escritório da Qualidade, e a terminologia usada era totalmente importada da indústria. Depois disso, também por meio do Sinepe-RS, começavam a chegar consultores, propostas, e eu não me entusiasmei. Já no ano 2000, houve o convite para fazer o curso de formação de lideranças promovido pelo Centro de Desenvolvimento da Gestão do Sinepe-RS. No segundo convite, aceitei. Para mim, a parte técnica trazia muita informação. Eu não conseguia me situar em meio a tanta coisa. Apesar de ter uma boa teoria sobre gestão, eu nunca consegui ver a

aplicabilidade prática de tudo isso. Talvez pelo meu comportamento de continuar fazendo sempre a mesma coisa. O mundo da gestão é um outro mundo. Eu nunca consegui, por exemplo, aplicar o PDCA⁴⁷ num processo de escola. Não vejo essas metodologias sendo aplicadas com clareza. Então ficou: o mundo do conceito e o mundo da prática. Usar aqueles conceitos todos, aqueles modelos é muito difícil. Tenho dificuldade de me apropriar dos conceitos, quanto mais de aplicá-los.”
(Diretor de escola).

Apesar da trajetória da gestão nas organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul já estar sendo percorrida há mais de uma década, outro diretor de escola entrevistado e, atualmente, ligado ao movimento de desenvolvimento da gestão estruturado pelo Sinepe-RS, concorda com a fala do diretor anteriormente citado ao afirmar que:

Hoje qualquer revista de educação que você abra fala muito em gestão e essa terminologia já é quase consenso no nosso meio, mas o exercício está ainda bem longe da realidade. Muito lentamente, os gestores administrativos, as coordenações pedagógicas começam a ler e enxergar, perceber a importância da gestão, vendo que o pedagógico tem que ser bem gerido, assim como o administrativo. E para isso existe ciência, não achologia (Diretor de escola e membro da diretoria do Sinepe-RS).

Na efervescência de novos saberes trazidos pelo intenso debate sobre gestão nas organizações educacionais, um conhecimento específico que ganhou espaço e surgiu como parte integrante do sistema de gestão é o da comunicação. Mesmo não sendo novidade para algumas organizações e tendo suas iniciativas registradas desde o início da educação privada no Rio Grande do Sul, o novo lugar junto à gestão produz um novo sentido à área. Na estrutura organizacional do Sinepe-RS, o

⁴⁷ O chamado Ciclo PDCA de Controle de Processo é utilizado nos programas de Controle da Qualidade Total. É uma técnica que pode atender a dois objetivos principais: *manutenção de resultados* e *melhoria de resultados*. O objetivo é manter o processo na conformidade a um padrão planejado previamente. Caso ocorra algum desvio, a expectativa é de que se desencadeie uma ação corretiva, reconduzindo o processo ao padrão esperado.

tema da comunicação surgiu junto com a gestão, como relembra um dos entrevistados que acompanhou e protagonizou esse momento histórico.

No início da década de 1990, eu participei, em São Paulo, de um seminário de comunicação da Fiesp – Federação da Indústria de São Paulo, cujo palestrante foi o jornalista Carlos Tramontina, da Rede Globo. Uma das colocações dele que me marcou, já no começo da palestra, foi o resultado de uma pesquisa que ele fez com os jornalistas da Globo para saber qual era a imagem dos diretores das escolas particulares, e a resposta foi de que eram ‘todos bandidos’. Foi um grande susto para mim. Essa não era a imagem que a gente tinha no Rio Grande do Sul, mas a provocação foi um começo para evitarmos que essa imagem também se difundisse no Estado. No retorno desta palestra, fiz um amplo relatório, partilhei com a diretoria de então do Sindicato e começamos a estruturar a área de comunicação (Gestor do Sinepe-RS).

A área de comunicação do Sindicato foi estruturada a partir do que os sujeitos que protagonizaram entendiam como comunicação integrada: a atuação conjunta das três áreas da comunicação: publicidade, relações públicas e jornalismo. Na entrevista com o gestor do Sinepe-RS que participou da implantação da área fica evidenciada a opção feita.

O primeiro parceiro do Sindicato na estruturação da área foi um publicitário. [...]. Embora gostasse muito do tema, não tinha formação técnica, então, fui buscar profissionais e comecei pelo publicitário que já me atendia como diretor da escola na qual eu atuava na época. Em conjunto com ele e outros profissionais estruturamos a proposta de comunicação integrada do Sinepe-RS. Entendíamos que para operacionalizar o trabalho, partiríamos do que se tinha no momento, que era a agência e contrataríamos jornalista e relações-públicas, formando esse tripé da comunicação (Gestor do Sinepe-RS).

Da contratação de profissionais, o Sindicato partiu para a criação de instrumentos e priorizou o atendimento à imprensa. Conforme o gestor entrevistado, a área tinha como missão difundir a identidade do Sinepe-RS. Para ele, foi a partir

da comunicação que foram lançadas as bases para metodologias de gestão como o planejamento estratégico.

A partir de 1996, criou-se a Educação em Revista, contratamos uma jornalista para produzi-la, assim como fomos mapeando oportunidades de relacionamento com a imprensa e nesse item foi investido na aproximação do então presidente com a imprensa de atender aos veículos, não deixar os jornalistas sem atendimento/resposta, emitir releases, entre outros. Tudo de uma forma muito simples. O objetivo que esboçávamos na época, era o de dar uma identidade para o Sinepe-RS. O presidente de então, professor Francisco Jardim brincava dizendo que o Sinepe era confundido entre marca de sabonete e de xarope. Começamos, por meio da comunicação, a trabalhar o Sinepe-RS como uma entidade e a se lançar as bases e, aos poucos, buscar outras estruturações como o planejamento estratégico e definir qual a nossa função. O que o Sindicato tem, efetivamente, que fazer? (Gestor do Sinepe-RS)

Para consolidar a área na estrutura do Sinepe-RS, gerar conhecimento específico sobre comunicação e trabalhar o tema, longo trecho foi percorrido circular e recursivamente. Como informação histórica objetiva, o entrevistado acima conclui:

O contexto de crise e dificuldades que caracterizou o mercado e a organização interna da área educacional, marcadamente na década de 1990 do século 20, ajudou a sensibilizar as organizações para a proposta de comunicação. Esse quadro novo de concorrência mais acirrada, novos entrantes, que antes não existiam. As filas de espera por vagas deram lugar às estratégias de captação. Onde antes se acampavam em frente às escolas, não havia mais nada. De repente a escola não tinha mais cadeira e teve que correr para ver com quem estava a cadeira. Isso ajudou no processo de perceber que precisava de um novo jeito de conversar com o mercado. [...] O Sinepe exerceu, sim, um papel de liderança nessa caminhada, trazendo consultores e grandes nomes para falar e ouvindo as manifestações diversas sobre o tema. Aos poucos vieram adesões naturais (Gestor do Sinepe-RS).

Compartilhar o conhecimento e, hologramaticamente, provocar mudanças e modificar-se a partir da reação das associadas são alguns dos caminhos adotados pelo Sindicato no que se refere à comunicação. O gestor descreve que oportunizar o acesso ao conhecimento da área levou às organizações associadas a desenvolverem seus processos, e por meio de um prêmio, compartilhar, também o conhecimento produzido.

Com relação ao associado, nosso papel é oportunizar a eles o acesso a um conhecimento que é fundamental que pode lubrificar todos os relacionamentos na escola, seja com o professor, com o funcionário, com o pai, com o aluno... em todos os processos. Eu vejo a escola receptiva a isso... Ela percebeu que precisa. Como culminância do trabalho que desenvolvemos, surgiu o Prêmio Destaque em Comunicação, que nasceu como Prêmio Sinepe de Jornalismo, premiando profissionais de veículos que desenvolviam reportagens na área de comunicação. Depois de uma parada reflexiva, o prêmio assumiu outro formato ao olhar para dentro e ver o que temos de melhor em comunicação na área, premiando, então, as melhores práticas e ações de comunicação das nossas associadas (Gestor do Sinepe-RS).

Com a intenção de atender a uma das questões da presente pesquisa – compreender como gestão e comunicação vêm sendo incorporadas na história das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul –, as entrevistas em profundidade contemplaram, também, profissionais da área considerados pioneiros e que protagonizaram o ingresso do saber de comunicação na gestão do setor. Além de entrevista com a assessora da primeira escola gaúcha a estruturar a área de comunicação na organização, também foi entrevistada a assessora que, por 10 anos, atuou como responsável pela denominada área de comunicação integrada do Sinepe-RS.

São elas que detalham, minuciosamente, o terreno de tensões, de avanços, retrocessos e os dilemas da introdução de um novo conhecimento como é o da comunicação no espaço das organizações educacionais.

A integração da comunicação com a área de gestão do Sinepe-RS representou um avanço importante. À medida que a instituição passou a investir na inclusão dos setores intermediários para integrar o Planejamento Estratégico, abriu-se um leque de possibilidades. [...] Mas, em decorrência, houve um grande acréscimo no trabalho da área. O reflexo de todo o crescimento da comunicação, esse aumento da demanda se dá porque quando tu vêes que a comunicação dá resultado, tu vais procurá-la para apoio em todos os momentos. À medida que a comunicação vai entrando no estratégico, o trabalho vai aumentando expressivamente.

No Sindicato, são mais de 20 canais que precisam ser alimentados. É preciso que haja uma organização tal para que a comunicação não se perca só nesse operacional. Hoje, por exemplo, nas estruturas de comunicação enxutas, pequenas, nas organizações, é preciso ter um tempo para planejar. Isso é fundamental. Tempo também para organizar a forma de trabalho (profissional de comunicação que atuou no Sinepe-RS).

Diferentemente do Sinepe-RS, na maioria das associadas, a área de comunicação não começou de forma organizada a partir de uma proposta claramente definida. A fala da assessora de uma das primeiras organizações de educação básica a investirem em comunicação, revela o caráter informal da implantação e consolidação da área na escola.

Tudo começou de maneira muito informal. Em 1994/1995 começamos a dar sugestões no informativo que existia na escola, muito simples, fotocopiado e com linguagem administrativa. Na época, o diretor que começou a trabalhar aqui na escola abriu espaço diante do nosso argumento de que o jornal não combinava com o porte da escola. Como eu já era professora da escola, ganhei algumas horas de aula a mais para me dedicar a esse trabalho. Mudamos a linguagem, o papel, incluímos fotos, e foi aí que tudo começou. O diretor deu abertura para esse tema e nós aproveitamos. Depois do jornal mensal, começamos a sugerir pautas e estabelecer relacionamento com os veículos de comunicação. Até que fôssemos vistos como área, como assessoria

de comunicação, demorou um pouco (Assessora de escola de educação básica).

Ao incluir a comunicação, ainda que pelo viés instrumental da produção de veículos de comunicação, da geração de conteúdos e do relacionamento com a imprensa, as declarações da assessora de comunicação evidenciam a necessidade de conquistar espaços não-formais. Na tentativa de abranger a diversidade de públicos com os quais se relaciona, a organização escolar amplia o volume de emissão de mensagens por meio de canais, de ações pontuais e de instrumentos diversos que geram demandas expressivas de trabalho para a área, ainda predominantemente operacional.

Em fins de 1997, assume um gestor com uma visão diferenciada da área de comunicação. Então foi criado um setor, com sala, estagiário e passou-se a ter uma nova visão de gestão e de comunicação. Também nesse ano mudou muito o posicionamento da escola em relação à comunicação. Até então vivíamos num feudo, fechados. Ninguém falava com a imprensa porque se tinha uma percepção de que eles só queriam falar mal do colégio. A partir de então começaram a ser sistematizadas as sugestões de pauta, começamos a receber a imprensa para coberturas e etc. [...] No organograma estamos ligados direto ao Diretor Geral, desde que o setor foi criado. Fomos ocupando as brechas e criando os espaços. Hoje a assessoria dá conta na escola do relacionamento com os públicos interno e externo nas questões mais institucionais: presentes, lembranças, reconhecimentos em datas especiais; eventos internos; ambientação e sinalização; produção de publicações; análise de pesquisas; apoio para eventos pedagógicos; divulgação; campanha publicitária, material de matrícula, vídeo institucional, atualização do portal da escola, serviço de Fale Conosco, contratações de serviços tercerizados – produzimos conteúdos, mas a produção gráfica é fora. Além disso, estamos envolvidos com projeto de relacionamento em conjunto com outras organizações da Rede (Assessora de escola de educação básica).

Para complementar o relato das experiências partilhadas pelos entrevistados, optamos por incluir a análise das edições da revista publicada desde 1996:

Educação em Revista, que apresenta em suas páginas, regularmente, matérias sobre gestão e comunicação e, desta forma, contribui com informações sobre os diferentes estágios da compreensão sobre os temas em estudo nos últimos 12 anos. Nos trechos a seguir, reproduzimos, das páginas da publicação produzida pela área de comunicação integrada do Sinepe-RS, reportagens relevantes para contribuir no resgate histórico do período de introdução do tema da Gestão e da comunicação na educação privada gaúcha. Inicialmente, havíamos programado a análise de 10 edições da publicação, mas ao longo do trabalho, em decorrência da relevância dos artigos, das reportagens e entrevistas localizadas no acervo da revista, ampliamos para 14 edições e destacamos a seguir os trechos que julgamos mais relevantes.

Atendendo ao nosso objetivo de compreender o que é gestão no discurso e na ação das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul, alguns trechos da revista ampliam a percepção de como o tema foi tratado quando começou a se fazer presente na pauta de discussões das escolas. O trecho que segue destaca que, como afirma Hutmacher (1992), a terminologia predominante é a do mundo empresarial, a começar pelo próprio nome do programa de gestão do Sindicato, na época chamado de Programa de Qualidade Total do Sinepe-RS (PQTS).

1997⁴⁸ - “[...] A diretoria do Sinepe-RS vem buscando algumas alternativas e atuando em diversas frentes com a finalidade de estar junto a cada escola neste período que deverá ficar na história da humanidade e que é denominado ‘Revolução do Conhecimento. [...] Tivemos a coragem de [...] criarmos algo específico para a educação, que seja favorável ao crescimento e que preserve a identidade de cada escola [...] Só a escola que conseguir fazer a mudança administrativa terá reais condições de fazer as transformações pedagógicas. É necessário ajudar o corpo docente a reentender seu papel de profissional do conhecimento na educação” – Artigo assinado por Ir. Catarina Costa, coordenadora do PQTS sob o título: *Três anos do Programa de Qualidade do Sinepe-RS : O que mudou? O que continua como antes? E agora? p.41*

⁴⁸ Educação em Revista – Anol, Número 4.

Concomitantemente ao debate sobre gestão, a comunicação surge imbricada, carregando, também, a terminologia do mundo empresarial e reforçando, em uma relação de complementaridade, a ideia de produto, cliente e outros termos importados para o universo da educação. O fenômeno explicita o que foi referido por Casassus (2000) no capítulo da revisão teórica sobre a dimensão da educação⁴⁹, no qual o autor afirma que causa surpresa a notável facilidade com que as categorias e linguagens econômicas se impõem à educação.

1997⁵⁰ - *“Ao contrário das empresas dos mais diversos setores da economia, a consciência de que é preciso dialogar com os diversos públicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ainda é recente nas escolas. [...] Mais do que nunca, a comunicação e o marketing estão sendo buscados pelos estabelecimentos de ensino para aprimorar e tornar eficaz o relacionamento com os clientes internos e externos da escola. [...] É fundamental saber como está o nosso cliente em relação ao produto que oferecemos e estarmos atentos para a nossa competência essencial”* – *Reportagem Ferramentas da Sobrevivência, p. 11.*

A noção de públicos preferenciais e o lugar da comunicação associada ao fortalecimento da identidade junto com a abordagem de que são necessários profissionais para atuar na área encontram respaldo no pensamento da comunicação organizacional. Como afirma Nóvoa (1982), a organização escolar precisa incluir outros saberes e profissionais, além do conhecimento pedagógico. Porém, o trecho recortado a seguir evidencia, também, a preocupação com a transmissão de uma imagem organizacional, revelando o substrato do modelo instrumental de comunicação.

1998⁵¹ - *Comunicar-se com os públicos preferenciais da organização deixou de fazer parte das atividades consideradas acessórias.[...] As*

⁴⁹ 3.2.5 Gestão das organizações educacionais

⁵⁰ Educação em Revista – Anol, Número 5.

⁵¹ Educação em Revista – Anoll, Número 7.

organizações que não se comunicam corretamente com seus públicos correm o risco de perder sua identidade ou, o que é pior, passarem a ter uma imagem totalmente diferente daquilo que efetivamente são. [...] Comunicação não se improvisa, deve ser tratada com seus princípios próprios.” – Entrevista com Ruy Altenfelder sob o título: “Se você não diz o que é, permite que pensem o que não é”, pp. 6 e 7.

O envolvimento com a metodologia da Qualidade Total pode ter contribuído para estabelecer limitações no desenvolvimento de um conhecimento específico para a gestão das organizações educacionais. Segundo Casassus (2000), uma das possíveis consequências da importação de modelos para o ambiente das organizações educacionais é a existência de dupla linguagem, de mundos paralelos e superpostos entre política e prática, podendo gerar um processo de simulação generalizada.

1999⁵² - *O gerenciamento empírico e assistemático nas escolas particulares começa a fazer parte do passado da educação gaúcha. Dispostas a qualificar seus métodos de gestão, as instituições de ensino buscam, cada vez mais, metodologias adequadas que levem a uma qualificação dos processos, dos recursos humanos e do projeto político-pedagógico. [...] A consolidação das ações desenvolvidas pelo Sindicato através do Programa de Gestão pela Qualidade e do Escritório da Qualidade, aconteceu no final de 1998 e começou a vigorar neste ano, através do Centro de Desenvolvimento da Gestão Escolar (CDG) – Reportagem publicada sob o título: Educação Gaúcha ganha Centro de Desenvolvimento da Gestão Escolar, p.p.10 e 11.*

O trecho seguinte confirma as percepções anteriores de importação de modelo e de terminologia do mundo econômico para as organizações educacionais. Como afirma Casassus (2002) é evidente a ausência da dimensão educação na gestão educativa. Prevalece a abordagem administrativa e se distancia o saber pedagógico.

⁵² Educação em Revista – AnOIII, Número 13.

2000⁵³ - *Não muito diferente de outros segmentos da economia, o mercado educacional exige hoje, organizações enxutas, financeiramente saudáveis, e, o mais importante, que ofereçam um serviço de qualidade com custo adequado. – Reportagem publicada sob o título: Avaliação Institucional projeta o futuro das organizações, p. 8*

O início do século 21 é marcado pela percepção ampliada sobre a interrelação da escola com a sociedade. O universo empresarial começa a entender, como evidencia o trecho selecionado a seguir, que há a possibilidade de aprendizado recíproco. Estreita-se, então o vínculo com o universo da gestão empresarial, ampliando-se as possibilidades metodológicas. Como reflexo, o nome do setor que coordena as ações de gestão do Sinepe-RS junto aos associados, que passa de *Escritório da Qualidade* a se chamar de *Centro de Desenvolvimento da Gestão*.

2001⁵⁴ - [...] *A escola é parte de uma sociedade, e o que se discute do comportamento ético na escola é parte do comportamento da sociedade. Portanto, quer a gente goste ou não, os conflitos na escola reproduzem, de alguma maneira, os conflitos da sociedade. [...] A escola e a empresa encontram novas oportunidades de aproximação, como incorporar os ensinamentos ou as habilidades necessárias ao mundo do trabalho junto à escola e transformar as empresas em ambientes de aprendizagem de tal forma que as pessoas possam estudar a vida inteira. – Entrevista com Jorge Gerdau Johannpeter publicada sob o título: A escola é o principal suporte do trabalho, p.6*

Os trechos destacados da publicação em estudo demonstram a reação das organizações educacionais em relação ao modelo de gestão baseado em ferramentas e modelos. A fragmentação e os prejuízos dela advindos passam a ser percebidos. Lück (2006) afirma que “os processos de gestão pressupõem a ação

⁵³ Educação em Revista – Ano III, Número 19.

⁵⁴ Educação em Revista – Ano IV, Número 23.

ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si” (LÜCK, 2006, pp 31 e 32).

2001⁵⁵ - [...] *hoje muitas instituições trabalham com os conceitos de gestão de uma maneira fragmentada. Existem pessoas que quando falam em gestão, falam em conceitos, mas isso não é suficiente se você não atrelar métodos a esses conceitos, observa. Nosso principal objetivo é disseminar os conceitos de gestão educacional e despertar as pessoas para este processo. Há pessoas que dizem que o processo de gestão vai modificar a maneira de ser da escola. Pelo contrário, a gestão vai aperfeiçoar a maneira de ser da escola e fortalecer o que é positivo (Mauro Yuki). – Reportagem publicada sob o título: Programa de Aperfeiçoamento da Gestão Educacional, p. 8*

Também a comunicação começa a ser percebida um pouco além do modelo de transmissão, com fins de construção ou consolidação de imagem, e, conforme o trecho a seguir, passa a ser entendida por alguns a partir da metáfora do organismo vivo, na qual assume o papel fundamental de garantia de sobrevivência. Retomamos o questionamento já apresentado na etapa da revisão teórica: Será a comunicação a força produtiva transversal capaz de azeitar a imensa máquina rígida, inflexível, fechada e burocratizada da educação (MORIN, 2003b)?

2002⁵⁶ - [...] *A preocupação com a comunicação é um sério desafio de todas as organizações. [...] Igualmente, nas instituições educacionais, a comunicação eficaz é essencial para bem informar professores e funcionários, pais e alunos, os meios de comunicação social e a comunidade, - enfim, o organismo só se oxigena e funciona bem se a comunicação flui natural e eficazmente. – Editorial publicado sob o título: Quem não se comunica..., p. 4*

Ampliar a reflexão, porém, não significa avançar na práxis. Retomamos aqui, a citação de Wolton (2006): “Assim como explicar não significa convencer, conhecer

⁵⁵ Educação em Revista – Ano V, Número 29.

⁵⁶ Educação em Revista – AnoV, Número 30.

não basta para agir” (WOLTON, 2006, p.164). Evidencia-se, entretanto, que, mesmo como ilustrado nos trechos anteriores, há a intervenção de abordagens que destoam do modelo transmissivo, ainda prevalece a força da ação instrumental e operacional da comunicação, como destacado a seguir.

2002⁵⁷ - *Cerca de 100 associados, entre diretores, assessores de comunicação, professores e interessados em geral, participaram [...] do encontro Comunicação organizacional – A integração necessária. O objetivo foi divulgar e promover o uso adequado das ferramentas de comunicação pra o fortalecimento da imagem das instituições de ensino junto aos seus públicos de interesse. [...] Paralelamente também aconteceu uma exposição de material produzido pelas assessorias de comunicação das instituições escolares, que possibilitou a troca de informações entre os participantes. – Reportagem publicada sob o título: Curso aborda a comunicação organizacional... p.1 4*

A linguagem empresarial e as terminologias originárias da economia continuam, também, a prevalecer nas abordagens sobre comunicação.

2004⁵⁸ - *[...] Então, um misto de diferenciação mais uma gestão profissional é um segredo, hoje, de ocupar um espaço nesse mar de oportunidades que o ensino particular está trazendo hoje, neste momento de crise. [...] A propaganda pode servir no máximo de start para você iniciar um processo de coleta de outras informações para tomar sua decisão. Se esse trabalho de coletar outras informações não estiver bem embasado, ou seja, se você não trabalhar essas outras variáveis, sua propaganda deu alta visibilidade, mas baixa captação. [...] Então, quando você consegue criar diferenciais, você tem meio caminho andado no seu trabalho competitivo no mercado. O Outro meio caminho vem no processo de gestão. Aí você tem que saber como comunicar esses diferenciais, como trabalhar essa*

⁵⁷ Educação em Revista – AnoVI, Número 34.

⁵⁸ Educação em Revista – AnoVII, Número 46.

realidade, como ser consistente com aquilo que você está pregando. [...] Em compensação, não é tão simples. Não é só você pegar um modelo de empresa e jogar na escola. A escola é muito mais complexa que isso. – Transcrição de palestra de Ryon Braga publicada sob o título: Diferenciação é a alma do marketing [...] pp.33 a 40.

Novas abordagens começam a assumir espaço, apostando no entendimento conjunto entre saber educacional e saber administrativo, (re) ligando possibilidades de desenvolver conceitos mais adequados e viáveis para as organizações educacionais, conforme trecho de artigo a seguir recortado e destacado. A necessidade de envolvimento e engajamento das pessoas sugerida pelos autores faz surgir, também, novas possibilidades para o lugar da comunicação no processo de gestão.

2006⁵⁹ - [...] Conforme Barbosa et al.. (1995, p.2): *“Em todos os grupos sociais vem crescendo um verdadeiro clamor pela melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis”. [...] alerta-se para a possibilidade de ocorrerem dificuldades e divergências com a linguagem do cotidiano escolar. [...] Na escola, a qualidade intrínseca está atrelada, necessariamente, à capacitação dos professores, à sua proposta pedagógica, ao currículo, à qualidade da aula, à qualidade do aluno formado. [...] Barbosa et al. (1995) defendem que a adoção desse modelo pressupõe o efetivo envolvimento e engajamento das pessoas. – Artigo assinado por Edson Ávila e Francisco Kliemann Neto publicado sob o título: Uma revisão de modelos para a gestão escolar, pp.11 a13.*

Vivenciadas (ou não) na práxis educacional, as concepções como a que segue, aproximam-se do que entendemos como lugar da comunicação nas organizações, a partir da compreensão da *Escola de Palo Alto*. Winkin (1998)

⁵⁹ Educação em Revista – Ano IX, Número 55.

assegura que a comunicação é um processo social permanente, que integra múltiplos modos de comportamento: a fala, o olhar, entre outros.

2006⁶⁰ - [...] *É bom, também, além de nos questionar sobre o conteúdo do que dizemos, que lembremos deste fato importante: não nos comunicamos apenas com o que dizemos. A forma como fazemos essas comunicações, nossa postura corporal e nossas reações fisionômicas influem, decisivamente, para garantir a eficiência da comunicação. [...] A comunicação é, portanto, uma importante e decisiva estratégia de gestão que, se bem gerenciada contribui para que a dinâmica das relações interpessoais seja bem sucedida e o clima organizacional seja favorável ao desenvolvimento das pessoas e da organização como um todo – Artigo assinado por Marisa Crivelaro da Silva publicado sob o título: Uma A importância da comunicação nos sistemas de gestão, pp.16 a18.*

Com os avanços teóricos amplia-se a compreensão de que a realidade educacional é única e requer produção de conhecimento específico para dar conta de suas peculiaridades. Em contraponto, também, começam a ficar evidentes os princípios hologramático e recursivo na relação entre organização educacional. Como afirma Morin (2003b), a escola em sua singularidade contém, em si, a presença da sociedade. A sociedade produz a escola que produz a sociedade, portanto qualquer mudança em uma das duas tende a modificar a outra.

2007⁶¹ - [...] *explica o presidente do Sindicato, Osvino Toillier. Para ele, não se trata apenas de transferir tecnologia da gestão empresarial para a instituição educacional, mas de transcodificá-la para a realidade escolar que lida com pessoas. Mas Toillier lembra que, para isso, é preciso competente processo de gestão, em alguns aspectos, nos moldes empresariais, sob pena de inviabilizar a escola em pouco tempo. [...] No setor de ensino não foi diferente, a mudança tornou-se questão de sobrevivência. Como lembra o doutor em controle de*

⁶⁰ Educação em Revista – AnoIX, Número 56.

⁶¹ Educação em Revista – AnoX, Número 62.

gestão e mestre em administração de empresas, Oscar Kronmeyer, as escolas não estão acima da sociedade, elas são parte dela e quando esta muda, as escolas também precisam mudar – Reportagem publicada sob o título: Inovar na Gestão: uma prática de sucesso, pp.31 a 38.

Enfim, a complexidade entra em cena e viabiliza o tecer junto da gestão e da comunicação. No trecho de edição mais recente que selecionamos, elementos emblemáticos assumem lugar na compreensão e explicação da realidade organizacional da educação. A incerteza, a instabilidade e a mudança em estado permanente preparam o terreno que precisa ser decifrado. A comunicação pode contribuir para compreender, para inserir elementos na cultura organizacional, além de gerar o diálogo, desencadeando conversações fundamentais entre sujeitos protagonistas da sociedade aberta na definição dos rumos a serem tomados.

2008⁶² - *Não é mais novidade para as instituições de ensino que o ambiente onde elas se encontram mudou. Acabaram-se as certezas e estabilidades. Os tempos são outros [...] No novo modelo de gestão é preciso ter espaço para a aprendizagem, ou seja, possibilidades de tentativas, erros, fracasso e sucesso, proporcionar momentos para dar novas soluções a velhos problemas. [...] A complexidade da sociedade atual trocou certezas por incertezas, estabilidade por instabilidade, levando a um futuro incerto. [...] Nos processos e projetos da organização o gestor precisa inserir a comunicação, mas de forma estratégica. Mas para ele ter o pleno entendimento do seu funcionamento e os resultados obtidos por meio dela é necessário capacitar-se para entender seus processos básicos e contratar o profissional da área para atuar na organização – Reportagem publicada sob o título: Gestão da escola: nada será como antes, pp.34 a 39.*

Já no Relatório de Gestão do Sinepe-RS que tem como título *Relatório Prêmio de Qualidade RS 2008*, no qual está apresentado o modelo de gestão e

⁶² Educação em Revista – AnoXI, Número 69.

serve como relatório para avaliação e participação no Prêmio promovido pelo Programa Gaúcho da Qualidade (PGQP), é possível encontrar evidências documentais da inclusão da comunicação na gestão das organizações educacionais. A palavra comunicação aparece em inúmeras citações no relatório que tem 64 páginas, seja para referir-se à área de comunicação, ao resultado do trabalho da área, ou ao ato de comunicar. No presente trabalho nos interessa compreender o sentido ou os sentidos com os quais a palavra é utilizada.

Alguns trechos do relatório foram recortados para ilustrar circunstâncias diversificadas nas quais aparecem e são descritas, direta ou indiretamente, situações de comunicação inseridas na gestão do Sinepe-RS. Posteriormente, esses recortes expressivos serão vistos pelas lentes da complexidade.

Situada no sistema de gestão, como um processo de apoio ao negócio, a comunicação integrada – nome do setor – como área gerencial tem as suas atribuições assim descritas:

Estabelece relacionamento contínuo com os clientes, mantém a imagem do Sindicato, atualiza as informações do Portal (cidadania e comunicação), confecciona materiais gráficos (arte de folderes, anúncios e banners, etc), divulga, coordena e acompanha os projetos de cidadania, faz clipping diário de notícias, atende à imprensa, confecciona o periódico 'Educação em Revista', confecciona boletim informativo, realiza ações de relacionamento interno e externo, intermedia a relação entre o Sindicato e a agência de publicidade, atualiza o mailing de escolas e imprensa. (RELATÓRIO PRÊMIO QUALIDADE RS - 2008, p.5)

É importante problematizarmos aqui, a denominação Comunicação Integrada. O conceito foi amplamente difundido por Kunsch (1986, 1997, 2008), que propõe a unidade entre comunicação interna, mercadológica e institucional. As principais críticas à proposta não se referem propriamente ao modelo sugerido, mas, sim, às suas interpretações no âmbito das organizações. Não basta reunir jornalistas, publicitários e relações-públicas no mesmo espaço para obter a comunicação integrada, pois, como sustenta Bueno (2004), a realidade a que estamos assistindo é bem outra: uma disputa intensa entre áreas e profissionais, eivada de equívocos e

preconceitos, um embate ruidoso de egos e uma ausência total de espírito crítico e de uma perspectiva abrangente do universo da Comunicação Empresarial. Não podemos ser integrados, se ao menos não nos dispusermos a ser solidários e a entender o outro.

Juntamente com a descrição instrumental da comunicação, há trechos do relatório que revelam a dimensão informacional da comunicação.

Desde a sua fundação, anualmente, a comunicação da tomada de decisões e ações a serem implementadas pelo Sindicato são feitas pela alta direção, através de reuniões administrativas, assembleias gerais e extraordinárias, programa de formação continuada, catálogo de serviços/produtos que é enviado a todos os associados e partes interessadas. Outra prática de comunicar estas decisões, é através de reuniões semestrais, desde 1996, que acontecem nas seis regionais a fim de aproximar o Sindicato de seus clientes e identificar as necessidades de cada região. Também são comunicadas, desde 1992, através da publicação e divulgação das diretrizes, dos projetos do planejamento estratégico trienal, envolvendo todos os associados. (RELATÓRIO PRÊMIO QUALIDADE RS - 2008, p.11)

[...] desde 2005, anualmente, a comunicação à força de trabalho das estratégias, dos planos de ação e das metas é feita após a elaboração dos planos de ação anual, onde os coordenadores de área e seus colaboradores se reúnem na sede para repassar as decisões tomadas durante a reunião anual. (ibidem, p.23)

Entre os processos sob a gestão da área da comunicação, encontra-se um dos mais destacados, que é o relacionamento com a imprensa.

Relacionamento com a imprensa - Desde 1996, o setor da comunicação integrada realiza constantes esforços para o fortalecimento da imagem junto ao público preferencial do Sindicato associado e junto ao público formador de opinião. Desde 1996, o sindicato mantém o patrocínio do programa Gaúcha Entrevista, na Rádio Gaúcha, veiculando duas mensagens institucionais por dia. A partir de 1999 passou a patrocinar o programa Espaço Aberto na

Rádio Guaíba. Este espaço proporciona a veiculação de três mensagens institucionais/dia. Já na Rádio União FM, desde 2004, existe a parceria com a participação do presidente do Sindicato em um programa semanal, convertida em três mensagens institucionais/dia. A presença sistemática na mídia gera visibilidade ao Sindicato que passa a ser fonte de informação para o setor. Constantemente, o Sindicato é procurado pela mídia para opinar, esclarecer e repercutir fatos relativos ao segmento da educação. [...] (ibidem, p. 31)

O setor de Comunicação Integrada do Sinepe-RS está situado no organograma no terceiro nível hierárquico, em situação de igualdade com áreas administrativamente consolidadas, como a administrativa e a financeira. Ainda é possível dizer que, ocupa espaços significativos, conforme o relatório na elaboração e implementação de estratégias de gestão. Porém, evidencia-se que o modelo adotado se baseia na perspectiva de transmissão e não, necessariamente, de diálogo. “[...] estabelece relacionamento contínuo com os clientes, mantém a imagem do Sindicato [...]” (RELATÓRIO PRÊMIO QUALIDADE RS, p.5), afirma trecho da descrição das atribuições da mesma, sem referência às interlocuções e diálogos, mas como uma situação dada e passível de ser controlada.

É possível afirmar que na educação privada do Rio Grande do Sul, a partir da opção de estudá-las considerando as associadas do Sinepe-RS, há uma relação intensa entre o todo (Sinepe-RS) e as partes (unidades associadas) e a inter-relação em um movimento de mútua influência. Da mesma forma podemos analisar a organização do sistema de comunicação do Sindicato. A abordagem do relatório credencia a comunicação, ora como um processo transversal que perpassa todas as áreas, ora como um recurso instrumental que tem a missão de, por meio de instrumentos como uma publicação periódica e pelo relacionamento com a imprensa, vir a “[...] estabelecer relacionamento contínuo com os clientes, mantém a imagem do sindicato [...]” (RELATÓRIO PRÊMIO QUALIDADE RS, p.5.)

Pela análise do Relatório e das edições da publicação estudada, fica evidente a coexistência de dois ou mais modelos/referenciais paradigmáticos na comunicação da educação privada gaúcha. Ora antagônicas, ora complementares, duas concepções claras de comunicação organizacional convivem permanentemente: a perspectiva de transmissão baseada na possibilidade real de intervenção junto aos

públicos para manter a imagem⁶³ das organizações e a perspectiva comunicacional do diálogo, baseado na relação face a face entre gestores e colaboradores: "[...] desde 2005, anualmente, a comunicação à força de trabalho das estratégias, dos planos de ação e das metas é feita após a elaboração dos planos de ação anual, onde os coordenadores de área e seus colaboradores se reúnem na sede para repassar as decisões tomadas durante a reunião anual".

Entendemos que, ao longo do parágrafo da Pesquisa Empírica, houve movimento constante. Na busca de compreender para explicar e, ao explicar, buscar novas compreensões, recursivamente, tecemos os resultados dos dados obtidos com o questionário aplicado junto aos gestores e assessores das organizações educacionais, com as entrevistas em profundidade realizadas com testemunhas privilegiadas do objeto pesquisado e com a análise do lugar ocupado pela gestão e pela comunicação no Relatório da Qualidade 2008 do Sinepe-RS e das edições selecionadas de Educação em Revista.

Percebemos que foi possível, ainda, resgatar e aproximar as explicações construídas no parágrafo da Revisão Teórica, confrontando as evidências dos dados e informações com as contribuições de autores escolhidos como referências para a pesquisa.

⁶³ Baldissera (2003) ao reconhecer que há muita confusão em torno do termo imagem, auxilia na definição do mesmo no espaço organizacional, afirmando que: a imagem é resultante de todas as experiências, impressões, posições e sentimentos que as pessoas apresentam em relação a uma empresa, a um produto, a uma personalidade. Assim, pode-se falar em imagem positiva, quando ocorrem processos que atualizam altos níveis de empatia/simpatia entre as pessoas/públicos e o político, a personalidade, a empresa ou a instituição (as pessoas e públicos conseguem colocar-se no lugar de 'x' ou se reconhecem em 'x' e em suas ações, como se 'x' representasse suas próprias crenças e valores), e em imagem negativa, quando tais processos relacionais revelam elevados graus de apatia/antipatia.

5 ANÁLISE – CHEGADA TEMPORÁRIA – ÁLBUM INCONCLUSO DA VIAGEM

É nas margens do caminho que paramos para, solidariamente, prestar socorro ou ser socorrido diante de questões e problemas do trajeto. Chegamos a um ponto da nossa viagem em que o problema central e as questões da pesquisa não podem mais esperar. Eles estão postos e se juntam às novas possibilidades de questões surgidas ao percorrer as estradas escolhidas e a algumas evidências de respostas. Precisamos, então, consolidar a compreensão, revisar a explicação e arriscar a contribuir. O método escolhido sugere ao pesquisador que evite a tentação de construir verdades absolutas ou, ainda, que prescreva recomendações de como será conduzido o futuro do seu objeto pesquisado. Permite, porém, a construção pelo diálogo, faz surgir novas perguntas que produzem reflexões, vivências e geram novos conhecimentos.

Aqui, a contribuição será construída dialogicamente. À luz do método evidenciado no início do trabalho, o pesquisador vem munido de problemas e questões e encontramos com os autores de referência, escolhidos para compreender no primeiro parágrafo, da revisão teórica. Unimos ainda, as contribuições reunidas com o auxílio dos procedimentos metodológicos e apresentadas no segundo parágrafo, a pesquisa empírica. Tecidas juntas, essas etapas da caminhada geram os movimentos que incitam o diálogo, a conversa à beira do caminho, construindo (ou não) novos percursos dessa viagem sem previsão de chegada.

5.1 Conversas à beira do caminho – diálogo complexo entre os autores, entrevistados, registros documentais e bibliográficos e o pesquisador.

Quando partimos na viagem da investigação científica, levávamos na bagagem o desconforto gerado pela dificuldade e desconfiança com o tema da comunicação no dia-a-dia das organizações educacionais, o problema central da

pesquisa que buscava justamente compreender como acontece a inclusão desse novo saber e diversas questões dele decorrentes.

Já na origem da viagem investigativa tínhamos claramente a intenção de aproximar saberes, complementar e conjugar áreas com trajetórias autônomas e independentes: ciências da educação, ciências administrativas e ciências da comunicação. Em plena harmonia com o que pretendíamos compreender, percebemos, ao longo do trajeto que o paradigma da complexidade representou a contribuição imprescindível para que pudéssemos ver detalhes sutis da paisagem, como: o conflito e, muitas vezes, confronto, de linguagem entre gestão e educação, o impacto da natureza confessional da escola e os dilemas entre gestão e missão, entre outros. Além disso, foi possível (re) unir aspectos comumente distanciados e provocar a interdependência, encontrando pontos convergentes entre os três saberes.

Graças às lentes proporcionadas pelo paradigma, os movimentos iniciais de compreender, explicar e contribuir, em torno das dimensões de análise pensadas *a priori* – educação, organização/gestão e comunicação – produziram novos movimentos. Gerada pelos princípios hologramático, de recursividade e dialógico, a energia do conhecimento não evidenciou aspectos que pudessem assumir a condição de novas dimensões de análise.

Numa analogia com a Física, os movimentos escolhidos para percorrer o caminho da pesquisa não se mantiveram uniformes e previsíveis como poderia prescrever a física clássica, mas sim, assumiram a perspectiva teórica da física quântica. Na medida em que, dialogicamente, os movimentos recebiam níveis crescentes de energia proporcionada pelas complementaridades e antagonismos, e recursivamente, efeitos se transformavam em causas, impactando nas partes e no todo, o compreender, o explicar e o contribuir produziram novos movimentos, algumas respostas e novas perguntas na trajetória construída.

Entendemos que os questionamentos também representam contribuições importantes, na medida em que motivam e desencadeiam novas reflexões. Antes de marcar a chegada temporária, evidenciando a resposta elaborada para o problema central da pesquisa, vamos (re) montar o álbum dos movimentos da viagem obedecendo a sequência de etapas por meio da qual desenvolvemos nosso caminho.

Ao dar a largada, conscientes do caráter inédito da pesquisa, nos preocupávamos em validar, teoricamente, as possibilidades de imbricação entre as dimensões analisadas. Sabíamos que, as (im) possibilidades também se evidenciariam na caminhada. Retomando os princípios que servem como balizadores da investigação e tecendo junto à revisão teórica e à pesquisa empírica, emergem quatro novos movimentos na análise dos resultados da nossa pesquisa. São eles:

- Há uma relação dialógica⁶⁴ possível – no conhecimento teórico e na práxis das organizações educacionais - entre gestão, educação e comunicação.
- Os encontros e desencontros entre a gestão preconizada pelas ciências administrativas e a gestão que se antevê como adequada para as organizações educacionais produzem, recursivamente, um conhecimento novo.
- Na comunicação das organizações educacionais convivem modelos diversos, ora complementares, ora antagônicos, os quais, em uma relação dialógica, fazem avançar e retroceder, a cada dia, a inclusão da comunicação nos processos de gestão.
- O conhecimento e as experiências de comunicação das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul são compartilhados hologramaticamente entre as partes – as organizações – e o todo - a entidade sindical que lidera o setor -, de forma que há uma relação de retroalimentação entre o todo e as partes.

Para detalhar e justificar cada um desses movimentos que encaminham a etapa de conclusão temporária da pesquisa retomamos, a seguir, elementos já apresentados em momentos específicos da trajetória, mas que aqui se unem para sustentar a contribuição que ora apresentamos.

⁶⁴ A dialógica é aqui entendida sob o conceito assumido pelo paradigma da complexidade.

A relação dialógica possível – no conhecimento teórico e na práxis das organizações educacionais - entre gestão, educação e comunicação fica demonstrada no diálogo entre autores, resultados do levantamento por questionário, entrevistas em profundidade e análise documental e bibliográfica.

Ora complementares, ora antagônicos, os conhecimentos de gestão, educação e comunicação encontram o diálogo possível, tendo como pano de fundo a sociedade aberta, democrática, na qual os sujeitos que fazem a História têm direito à palavra, exigem o diálogo, na mesma medida em que o papel da autoridade e dos modelos baseados na centralização passa a ser profundamente questionado.

Vivenciando um momento histórico marcado pela necessidade de mudanças a um mundo no qual o conhecimento assume importância generalizada na sociedade, na economia, na política e nas múltiplas dimensões da vida, a educação resiste. Morin (2003b) enfatiza que a imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada e burocratizada, enquanto, como vimos na revisão teórica, Machado (1997) sustenta que o reconhecimento do conhecimento como principal fator de produção exige que sejam repensadas questões como a da sua 'produção' ou da sua 'distribuição'. Também Portuoi e Desmett (1999) complementaram que a escola continua a ser um lugar de racionalização instrumental, um espaço em que o sujeito dificilmente encontra seu lugar.

É nas iniciativas consistentes de mudança, na viabilidade de projetos e experiências pedagógicas inovadoras que o conhecimento e a práxis do universo da gestão encontram, complementarmente, o conhecimento de educação. Nóvoa (1992) argumenta que é preciso tratar a instituição de educação como organização e, portanto, incluí-la no universo da gestão para evitar que a inovação pedagógica seja destruída por argumentos burocráticos e que os educadores participem e protagonizem as dinâmicas da mudança. Foi justamente a percepção da necessidade da mudança que levou as organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul a desencadear estudos e implementação de metodologias de gestão no ambiente educacional.

A evidência empírica da necessidade de mudança encontra-se na fala de diversos entrevistados, assim como em trechos da publicação analisada. Frases como: “No setor de ensino [...] a mudança tornou-se uma questão de sobrevivência” (Educação em Revista, ano X, número 62); “Em todos os grupos sociais vem

crescendo um verdadeiro clamor pela melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis” (Educação em Revista, Ano IX, número 55); “O contexto de crise e dificuldades que caracterizaram o mercado e a organização interna da área educacional, marcadamente na década de 90, ajudou a sensibilizar [...]” (gestor do Sinepe-RS).

A busca de referências para a gestão educacional nas Teorias Gerais da Administração, com predomínio para as concepções da administração científica e da Escola de Recursos Humanos produz o encontro antagônico com o conhecimento das ciências da educação. Relembrando a afirmação de Hutmacher (1982), a possível comparação entre estabelecimentos de ensino e empresas é uma das mais fortes razões da resistência aos estudos das escolas como organizações. Para ele, a escola cuida de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas. Nóvoa (1982) reforça ainda mais dizendo que a escola não tolera a simplificação do humano que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.

Apesar do antagonismo evidenciado anteriormente, o desejo de complementaridade entre gestão e educação permanece. É também o pensamento de Nóvoa (1982) citado na revisão teórica que confirma a necessidade de outros técnicos qualificados na organização escolar, além do pessoal docente que atua na área pedagógica, conseqüentemente, de outros saberes que ajudem a área educacional a descobrir outros modos de pensar e fazer o cotidiano.

Fruto dos confrontos e eventuais pontos de convergência entre gestão e educação, o próprio Nóvoa (1982) aponta para encontros possíveis. Ele afirma que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (*ibidem*, p.25). Ele assegura ainda: “A escola deve ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum” (*ibidem*, p. 35). É, portanto, nesse ponto que percebemos um lugar privilegiado para os processos, sistemas e profissionais de comunicação neste ambiente: na busca da mediação e construção de sentido entre grupos de interesses distintos.

Ao tratar da escola como comunidade educativa, Nóvoa (1982) amplia ainda mais o espaço da comunicação por evocar duas dimensões frequentemente

esquecidas no debate científico e na práxis da gestão educacional: a cultura organizacional e a política. A primeira dimensão existe em uma relação de simbiose com a comunicação, a qual alimenta e é alimentada pelo universo simbólico compartilhado que funciona como amálgama entre os sujeitos que integram a comunidade. E na dimensão política, a consolidação da comunidade educativa pressupõe abertura à participação, superando, as práticas centralizadas e burocratizadas e estabelecendo o diálogo.

Complementarmente às novas proposições de gestão, dois pontos presentes na revisão teórica favorecem a imbricação da comunicação no ambiente educacional. O primeiro deles é apontado por Casassus (2002), no quadro que revisa os modelos predominantes de gestão nas organizações educacionais. O modelo surgido no final da década de 1990 é nomeado de Rede de Comunicações. Pressupondo a necessidade de compreender e envolver e atribuindo à linguagem a coordenação das ações, o redesenho organizacional depende da dimensão comunicacional que facilita ou impede que as ações desejadas aconteçam. Pelo campo da comunicação, buscamos Wolton (2006) para complementarmos conceituando a comunicação como a busca da relação e do compartilhamento com o outro.

O segundo ponto também é decorrente do modelo *Rede de Comunicações*, que preferimos afirmar como uma possibilidade metodológica de gestão. Trata-se do papel do gestor que, passa a ser considerado como um coordenador de ações que resultam das conversações para a ação.

Witmann (2006), em outra perspectiva, também destaca a comunicação como competência (ou habilidade) básica do gestor de uma organização escolar. A interlocução torna-se condição de gestão no ambiente aberto, democrático: Para ele, conforme citação recortada na revisão teórica, a competência linguística e comunicativa é indispensável no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico.

Outros autores evidenciaram, ao longo da revisão teórica, as possíveis interfaces entre gestão, educação e comunicação. Genelot (2001), por exemplo, que tem como lugar de fala os estudos organizacionais e, mais especificamente, as Teorias Gerais de Administração, reafirma que a abordagem da comunicação como construtora de sentido na organização ganha espaço na pesquisa e supera o

modelo informacional. Para o teórico francês, a construção de sentido não é algo simples e direto, mas, sim, um processo complexo, cheio de imprevistos, sutilezas e recursividades entre o emissor e o receptor (GENELOT, apud CARDOSO, 2006).

Das ciências da educação e já com foco na gestão educacional, relembremos a afirmação de Lück (2006) de que a gestão da escola implica na participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar em vários âmbitos. Para a autora, portanto, a interlocução e o diálogo assumem grande relevância, pois a participação é uma exigência vinculada à interação entre as dimensões política e pedagógica na condução dos destinos e das ações das organizações educacionais. Concluímos a partir da citação recortada de Freitas (2004) que a comunicação é apontada como poder para facilitar a cooperação, a credibilidade e o comprometimento com valores.

Já o segundo movimento conclusivo do nosso trabalho demonstra os encontros e desencontros entre a gestão preconizada pelas ciências administrativas e a gestão que se antevê como adequada para as organizações educacionais. Afirmamos que é desta relação que, recursivamente, começa a ser produzido um conhecimento novo, que atenda às especificidades da organização educacional.

As contribuições teóricas de Costa (2003) (re) desenham a paisagem de fundo da questão. Para o autor, é fundamental admitir que analisamos uma realidade em pleno movimento, mas cuja dinâmica se caracteriza por uma relação recursiva entre as coisas e as ideias, ou seja, as ideias são empurradas pela força das coisas e, reciprocamente, a força das ideias empurra as coisas. O posicionamento sintetiza adequadamente a inclusão do tema da gestão na vida das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul.

Hutmacher (1982) destaca que na gênese da organização escolar encontra-se o surgimento da ordem racionalizadora de controle. Ao citar as experiências do Colégio de Genève (1959) e de nomes expressivos da educação confessional, ele sustenta que a organização da atividade surgiu claramente sob o modelo de organização burocrática com a nítida noção de autoridade e da regulamentação das atividades de professores e alunos. Retomamos um trecho de Hutmacher, no qual ele alerta como questão importante: “[...] a história da escola revela uma tensão estrutural permanente entre a vontade de controle racionalizador das práticas de

ensino e o caráter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos” (HUTMACHER, 1992, p.61).

Apesar disso, o modelo burocrático prevaleceu e ainda marca, fortemente, a organização das escolas e universidades.

Recorremos a MOTTA e VASCONCELOS (2004) para lembrar as bases da *Teoria da Burocracia*. É um sistema que busca organizar a cooperação de um grande número de indivíduos, com funções especializadas, de forma estável e duradoura. Os princípios da estrutura burocrática são: a existência de funções definidas e competências determinadas por leis e regulamentos; direitos e deveres delimitados por regras explícitas e prerrogativas de cada cargo e função que delimitam a autoridade e definem a hierarquia, entre outras.

A mudança de cenário e os desafios da contemporaneidade impactam sobre o sistema educacional, provocando a crise do modelo burocrático. Entre os inúmeros novos aspectos a serem considerados na gestão de uma organização educacional está a questão da cultura organizacional, do universo simbólico compartilhado pelos atores da educação. Como reação contrária à importação de metodologias do meio empresarial, é justamente a cultura das organizações educacionais que têm sido o combustível para alavancar os estudos teóricos e modificar as práticas da gestão.

Nas organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul, pesquisadas neste trabalho a partir do recorte das associadas ao Sinepe-RS, o cenário de mudanças que marcou a década de 1990 desencadeou a busca de um novo modelo de gestão da educação privada. Para superar o modelo burocrático cristalizado nas organizações, predominantemente, confessionais, a trajetória de encontrar modelos e profissionais no mundo empresarial, tendo ou não adaptações para o universo educacional, esbarrou, justamente no universo simbólico dos sujeitos da educação. A terminologia de programas de qualidade e outros modelos gerados pelas ciências da administração tiveram forte resistência, como evidencia a fala de uma das entrevistadas:

O desafio na criação da estrutura do Sinepe-RS que passou a tratar do tema da gestão era minimizar resistências das associadas à linguagem dos consultores vindos da área de engenharia e de administração de empresas e introduzir os conceitos de gestão de

uma forma harmônica, mas falando de clientes, processos e gestão (Profissional de gestão entrevistada).

O diretor de escola entrevistado expõe a sua experiência para ilustrar o desconforto gerado pelas mudanças propostas e pelo descompasso das mesmas com o universo educacional:

Eu não consigo me situar em meio a tanta coisa. Apesar de ter uma boa teoria sobre gestão, eu nunca consegui ver a aplicabilidade prática de tudo isso. [...] O mundo da gestão é um outro mundo. [...] Não vejo essas metodologias sendo aplicadas com clareza. Então ficou: o mundo do conceito e o mundo da prática (Diretor de escola entrevistado).

Como foi preconizado por Hutmacher (1992), a possível comparação entre estabelecimentos de ensino e empresas é uma das mais expressivas razões da resistência aos estudos das escolas como organizações. A partir do que foi levantado na pesquisa empírica, na qual que se estabelecem vidas paralelas na escola, encontramos, na realidade o que Wood (2000) destaca, afirmando que conforme a mudança avança e o espírito da época se impõe, as organizações tornam-se palcos em que a substância e a imagem distanciam-se, e a intensidade simbólica aumenta. O dilema não-explicito está montado: as mudanças são exigidas e trazem junto soluções de gestão adaptadas do universo empresarial, sendo assumidas no discurso, mas não alcançam a ação prática das organizações educacionais.

Casassus (2000) aponta essa tensão conceitual e de valor produzida pela reconceitualização da educação a partir da economia, ou seja, com a adoção, na política educativa, de conceitos que têm raiz na economia. Uma das consequências visíveis deste problema é, para o autor, a existência de uma dupla linguagem e muitos mal-entendidos entre planejadores e diretores docentes encarregados de executar as políticas, sendo que os últimos frequentemente se confundem com a nova terminologia. Para ele, o que há é o “estabelecimento de mundos paralelos e superpostos entre a política e a prática [...] gerando um processo de simulação generalizada” (*ibidem*, p.63).

Entre os motivos da resistência está o temor legítimo de perder a identidade adotando um universo simbólico que não é o seu, que não gera identificação e, portanto, a adesão dos sujeitos que são a face viva da cultura. Na organização educacional, conforme Pessanha e Silva (2006), os principais elementos que desenhariam a cultura são os atores (professores, famílias, alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas, pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo.

A compreensão da força desse universo compartilhado pode explicar por que o nivelamento da escola com a empresa assusta e afasta os sujeitos da educação escolar. Na publicação *Educação em Revista* é possível encontrar trechos como o que segue, os quais contribuem para consolidar o temor da perda da identidade: “Não muito diferente de outros segmentos da economia, o mercado educacional exige hoje, organizações enxutas, financeiramente saudáveis, e, o mais importante, que ofereçam um serviço de qualidade com custo adequado” (*Educação em Revista* – Ano III, Número 19). Palavras como mercado e cliente costumam ter alta rejeição no meio educacional, justamente por não fazerem parte do elemento discurso/linguagem que caracteriza a cultura organizacional dos sujeitos envolvidos com educação.

Conforme Lück (2006), é preciso superar a visão imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista. A autora indica que falta uma “visão global da escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de relações entre os vários componentes que delineam a experiência educacional” (2006, p.42). Há necessidade de substituir a gestão atual por uma gestão que supere a fragmentação e a descontextualização a partir de uma visão ampla e interativa. Ao que nós complementamos que é preciso tecer junto com o econômico-administrativo, as dimensões da cultura organizacional, do escopo pedagógico e do modelo político, que são bases da dinâmica da organização educacional.

No terceiro movimento proposto como conclusão da pesquisa, defendemos que na comunicação das organizações educacionais convivem modelos diversos, complementares e antagônicos, os quais, em uma relação dialógica, fazem avançar e retroceder, a cada dia, a inclusão da comunicação nos processos de gestão.

Assumimos que os pressupostos da Escola de Palo Alto, apontados na revisão teórica desta trajetória investigativa são referência fundamental na nossa pesquisa, portanto, partimos da afirmação de que a essência da comunicação reside nos processos relacionais e interacionais (os elementos contam menos que as relações que se instauram entre eles). Em uma evidente contraposição à Teoria Matemática da Comunicação, a qual configura a comunicação como um processo linear de transmissão, entendemos que todo comportamento humano possui um valor comunicativo - as relações que se respondem e implicam mutuamente, podem ser concebidas como um vasto sistema de comunicação. Winkin (1998) explicita que a comunicação é um processo social permanente que integra múltiplos modos de comportamento, assim, é um todo integrado.

Os apontamentos da pesquisa empírica sugerem que, contrariando a perspectiva da comunicação como interação, diálogo, mediação, ainda prevalece nas organizações educacionais o modelo informacional, de transmissão. Os altos percentuais que quantificam a presença da comunicação nas organizações educacionais – 87% possuem área estruturada, sendo que em 69% a estrutura está presente há mais de três anos e em 77% dos casos a área está diretamente ligada à instância maior de decisão – também revelam o predomínio de atividades operacionais e concepções instrumentais baseadas no modelo anteriormente citado. As falas expressas nas entrevistas em profundidade evidenciam a essa percepção. A profissional de comunicação entrevistada revela que os espaços se ampliam:

O reflexo de todo o crescimento da comunicação, esse aumento da demanda se dá porque quando tu vêes que a comunicação dá resultado, tu vais procurá-la para apoio em todos os momentos. À medida que a comunicação vai entrando no estratégico, o trabalho vai aumentando expressivamente (Profissional de comunicação que atuou no Sinepe-RS).

O posicionamento predominantemente operacional também é confirmado pela assessora de escola de educação básica entrevistada:

No organograma, estamos ligados direto ao Diretor-Geral, desde que o setor foi criado, mas, na prática, fomos ocupando as brechas e criando os espaços. Hoje a assessoria dá conta na escola do relacionamento com os públicos interno e externo nas questões mais institucionais: presentes, lembranças, reconhecimentos em datas especiais; eventos internos; ambientação e sinalização; produção de publicações; análise de pesquisas; apoio para eventos pedagógicos; divulgação; campanha publicitária, material de matrícula, vídeo institucional; atualização do portal da escola, serviço de Fale Conosco, contratações de serviços terceirizados – produzimos conteúdos, mas a produção gráfica é fora. Além disso, estamos envolvidos com projeto de relacionamento em conjunto com outras organizações da Rede (Assessora de escola de educação básica).

Outra evidência da concepção operacional baseada no modelo de transmissão pode ser encontrada nas respostas à pergunta aberta feita no questionário de levantamento de informações. Ao serem questionados sobre a importância da área de comunicação das organizações educacionais, os respondentes fizeram afirmações como:

- “Porque a comunicação é o setor responsável em transmitir o rosto da Instituição”;
- “Somente com uma comunicação organizada pode-se divulgar notícias da organização, criar uma imagem sadia e melhorar a informação entre setores e coordenações da empresa, melhorando assim, a comunicação interna”;
- “Cabe à área da comunicação o papel de informar, dialogar, integrar e divulgar os processos educativos que acontecem no ambiente escolar. Envolve a imagem institucional, a missão e os fatos”;

- “A comunicação é responsável pela imagem, marca e conceitos que são transmitidos pela instituição e os que serão vinculados a ela”;
- “É uma área estratégica, que acompanha e orienta a tomada de decisões, com o objetivo de manter seus públicos informados”;
- “Porque a imagem institucional de uma escola precisa ser construída ao longo do ano letivo a partir de ações estratégicas na área da comunicação e do marketing. Os resultados dessas ações aliados à construção de um bom relacionamento com os públicos estratégicos refletem a qualidade da instituição. São informações que necessitam ser trabalhadas por um profissional habilitado na área da comunicação para que se tornem diferenciais educacionais no mercado e aumentem a preferência pela escola”;
- “O imaginário das pessoas é povoado de interpretações pessoais e a comunicação pode fazer a diferença quando se coloca como fonte objetiva e estratégica de dados, que esclarecerão as situações em pauta”;
- “A comunicação faz parte do todo de Instituição educacional. E é imprescindível que aconteça de maneira verdadeira e não distorcida”;
- “Uma marca necessita estabelecer um posicionamento diante dos seus públicos e isto se faz em grande parte com a comunicação produzida institucionalmente”.

Gestores e assessores ainda fazem fortes referências à emissão de mensagens, transmissão de imagem, posicionamento diante dos públicos. A citação de Scroferneker (2006) apresentada na revisão teórica pode contextualizar de forma adequada as citações recortadas e reproduzidas anteriormente. Para a autora, de maneira geral ainda prevalece nas organizações o viés utilitarista e instrumental da comunicação. Marcondes Filho (2002), também citado na revisão teórica, atribui o

amplo espaço ocupado pela comunicação, porém ainda tão restrito ao seu caráter operacional, ao fato de que hoje todos falam de comunicação, um termo que virou moda, clichê cultural e que se aplica a múltiplas circunstâncias. Para ele, é uma palavra que se tornou oca, esvaziada pelo excesso de uso, ninguém mais sabe muito bem o que é comunicar.

O universo de potencialidades da comunicação é, parcialmente, explorado por Chanlat (1996), ao alertar que reflexão e ação se constituem nas duas dimensões fundamentais da humanidade concreta. Segundo o autor, é no universo da palavra e da linguagem, inerentes ao ser humano, que está o ponto-chave para a compreensão humana. Reduzir a comunicação a uma simples transmissão de informação, visão diretamente inspirada na engenharia e no Paradigma Funcionalista, é elidir todo o problema do sentido e das significações.

Ao criar, na primeira metade da década de 90, a área de comunicação, pressupondo o conceito de comunicação integrada, o Sinepe-RS estava à frente do seu tempo. Hoje, porém, é preciso avançar para encontrar novos caminhos ao dilema apontado na colocação anterior. Oliveira (2006), autor que não fez parte da revisão teórica, foi acrescentado na etapa da análise pela lúcida contextualização do cenário descrito no universo das organizações em geral. Ele afirma que no mundo da comunicação organizacional, inserido, cada vez mais, no cotidiano dos planejamentos estratégicos de empresas e instituições, ainda predominam uma visão e uma operação mecanicista. Para o autor, é justamente neste ponto que se cria uma contradição com os movimentos das empresas e instituições em direção a modelos de administração mais flexíveis e integrados.

Dialogicamente, no entanto, os dois modelos antagônicos – informacional / de transmissão baseado na Teoria Matemática da Comunicação, e relacional, com base na Escola de Palo Alto – podem estabelecer uma relação de complementaridade. Não é preciso abrir mão do aspecto instrumental, nem do modelo de transmissão, desde que ele esteja a serviço da dimensão relacional, do diálogo e do compartilhamento. Na realidade das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul, a própria ampliação dos espaços operacionais faz surgir oportunidades de avanços na compreensão do potencial da comunicação.

Também expressas como respostas à pergunta aberta no questionário aplicado junto aos gestores e profissionais de comunicação de organizações

educacionais privadas do Rio Grande do Sul, algumas evidências de que outra comunicação é possível já começam a surgir:

- “Em particular as Instituições de Ensino, a comunicação é de vital importância para o relacionamento entre instituição e públicos de interesse - alunos, professores, colaboradores, comunidade, entidades governamentais e de classe”;
- “Cabe à área da comunicação o papel de informar, dialogar, integrar e divulgar os processos educativos que acontecem no ambiente escolar. É preciso profissionalizar esta área e impregná-la da filosofia institucional”;
- “A instituição educacional tem como premissa básica a apresentação de um espaço de relacionamento de indivíduos, este que apresenta a comunicação como um elo de diálogo entre as pessoas”;
- “A comunicação faz parte da essência do ser humano. É necessária para seu desenvolvimento, portanto não pode estar separada de nenhuma área”.

Como Wolton (2006), compreendemos que muito mais do que informar, emitir ou transmitir informações, a comunicação das organizações educacionais pode contribuir para que seja estabelecido o diálogo, dando sentido para a informação e para o conhecimento.

O quarto movimento conclusivo estabelecido como contribuição científica provisória da presente pesquisa assegura que o conhecimento e as experiências de comunicação das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul são compartilhados hologramaticamente entre as partes – as organizações – e o todo - a entidade sindical que lidera o setor –, de forma que há uma relação de retroalimentação entre o todo e as partes.

O relatório de gestão 2008 do Sinepe-RS destacado no capítulo quatro como uma importante fonte de dados da pesquisa, evidencia o papel assumido pelo Sindicato de multiplicador do conhecimento necessário para que as organizações

educacionais privadas do Estado estejam preparadas para os desafios de seu tempo. A intencionalidade de ensinar, entretanto, nem sempre é suficiente para que a aprendizagem se efetive. A profissional de gestão do Sinepe-RS afirmou, no recorte da sua fala reproduzido na etapa de descrição da pesquisa empírica:

Normalmente se tem um bom discurso para implantar a gestão, mas na hora da prática, se volta ao modelo que já havia. Adota-se um conceito para poder trabalhar toda a mudança de cenário. Adota-se uma teoria, mas não se implementa porque a escola não é boa em aprender. Ela faz uma transferência de conceitos. Na verdade, é preciso se apropriar desse conteúdo novo e adaptar para sua realidade, mas a escola tem muita dificuldade em aprender, quando, na verdade, deveria ser um centro de aprendizagem (profissional de gestão do Sinepe-RS).

A preocupação do Sindicato com a multiplicação do conhecimento se justifica nos teóricos que definem novo lugar para o saber na contemporaneidade. Gorz (2005), por exemplo, afirma que na economia atual, que ganha o título de economia do conhecimento, todo trabalho, seja na produção industrial, seja no setor de serviços, contém um componente de saber cuja importância é crescente. Ele explica, ainda, que não se trata de conhecimentos específicos formalizados, os quais podem ser aprendidos em escolas técnicas, mas, sim, de formas de saber que não são substituíveis, que não são formalizáveis: o saber da experiência, o discernimento, a capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação.

Um fator chave explorado por Witmann (2000) e que auxilia na compreensão da importância da aprendizagem nas organizações educacionais é o entendimento de que o objeto específico do trabalho educativo, que é o conhecimento, assume relevância também como elemento organizador e de sustentação da organização educacional. O autor relembra e repetimos aqui no sentido de enfatizar a importância da análise, que:

O conhecimento é uma base radicalmente superior para fundar as relações. Ele não é soma zero. O conhecimento não se gasta quando usado. Enquanto a força e a riqueza se esvaem no seu uso, o conhecimento cresce e aumenta, quando usado; multiplica-se quando dividido. [...]. O

conhecimento pode humanizar e emancipar. O determinante da forma de relação fundada no conhecimento é a compreensão, o sentido. O conhecimento, como base material das relações, permite o estatuto da parceria (WITTMANN, 2000, p.90).

O gestor do Sindicato que foi entrevistado na etapa empírica entende que a parte, ou seja, a organização associada percebe a necessidade de novos saberes, inclui o que faz sentido no seu cotidiano e, também à sua maneira, gera novos conhecimentos. Ele afirma:

Com relação ao associado, nosso papel é oportunizar a eles o acesso a um conhecimento sobre comunicação, que é fundamental, que pode lubrificar todos os relacionamentos na escola, seja com o professor, com o funcionário, com o pai, com o aluno... em todos os processos. Eu vejo a escola receptiva a isso... Ela percebeu que precisa (Gestor do Sinepe-RS).

O gestor entrevistado exemplifica, no caso da comunicação, que a criação de um prêmio para expor as melhores experiências da área desenvolvida no âmbito das associadas comprova que o conhecimento se multiplica e aprofunda. Muitas das iniciativas apresentadas demonstram que a parte pode acrescentar ao conhecimento do todo, em uma relação de retroalimentação.

As afirmações dos gestores e assessores tendem a confirmar que a escola e a universidade precisam aprender, incluir novos conhecimentos na sua práxis. Tal qual o processo de formação vivenciado pelos alunos, as organizações educacionais encontram o desafio de converter as informações recebidas em conhecimento e saber, em um processo que não é linear e que precisa ser vivido e compartilhado. Para o diretor de escola e gestor do Sinepe-RS, também entrevistado, ainda prevalece na organização educacional uma visão fragmentada dos saberes. Ele percebe que a entrada de um novo saber ou a configuração de um novo setor estabelece uma vida paralela. “É difícil integrar os novos saberes. Eu acredito que é [...] falta de uma visão sistêmica. Um líder, acima de tudo precisa querer ser líder e liderar sobre o sistema existente”, declarou.

O Gestor, sujeito que está à frente de processos, pessoas e recursos surge como um dos elementos-chave. A organização educacional produz os gestores e estes, por sua vez, produzem o pensamento e a prática da organização educacional.

Entendemos que, na relação hologramática de compartilhamento de conhecimento e inclusão de novos saberes na práxis da organização educacional, a dimensão comunicacional novamente apresenta contribuição importante. Desenvolver democraticamente o conhecimento e compartilhá-lo entre o todo e as partes parece ser o caminho possível para a organização educacional. Unindo a questão da linguagem adequada à cultura da organização com a aprendizagem, Morin (2002) nos auxilia a compreender que o sentido das palavras muda, portanto, necessariamente, segundo o contexto, em que as empregamos; é por isso que, em linguística, o sentido de um texto é esclarecido pelo seu contexto o que quer dizer que, para conhecer, não podemos isolar uma palavra, uma informação; é necessário ligá-la a um contexto e mobilizar o nosso saber, a nossa cultura, para chegar a um conhecimento apropriado e oportuno da mesma.

Os quatro novos movimentos evidenciados surgiram de forma descontínua, incerta e complementar a partir dos movimentos iniciais de compreender, explicar e contribuir. Por meio deles, (re) afirmamos a centralidade da comunicação nos processos relacionais que sustentam as dimensões cultural e política da gestão administrativa e pedagógica da escola. Ou seja, compreendemos a comunicação enquanto diálogo e interação, como elemento que ocupa lugar central na Gestão Educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – TENDÊNCIAS, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES QUE IMPULSIONAM A CONTINUAR A CAMINHADA

Na reta final do caminho, chegada provisória da pesquisa, as contribuições pretendidas podem ser compartilhadas. Ao investigar a inclusão da comunicação na gestão das organizações educacionais e as questões decorrentes como: o espaço da comunicação no conhecimento existente sobre gestão das organizações educacionais, a inclusão da comunicação na práxis da gestão, os entendimentos conceituais sobre gestão que prevalecem nas organizações e as possíveis tendências de desenvolvimento e lugar a ser ocupado pela comunicação na gestão das organizações educacionais, estabelecemos objetivos para a nossa chegada provisória e aqui apresentamos o que foi alcançado com os procedimentos metodológicos adotados.

Considerando ser um tema novo no universo acadêmico, a julgar pelo volume inexpressivo de pesquisas localizadas na revisão teórica, entendemos que os movimentos realizados só foram possíveis porque tecemos junto o conhecimento de diversos campos do saber, ampliando assim, a compreensão do problema central e, explicando o que estávamos compreendendo em movimentos de construção e reconstrução, de possibilidades e impossibilidades.

Concluimos, a partir dos movimentos desenvolvidos e elementos evidenciados nos dois paradouros e na etapa de análise, que a gestão educacional, espaço no qual a comunicação busca incluir-se, é um campo de tensões cujo desenvolvimento tem forte impacto no contexto educativo e é por ele impactado. Com o possível esgotamento do modelo burocrático, fundacional e ainda predominante nas organizações pesquisadas, provocado, principalmente pela dificuldade de responder adequadamente às necessidades dos sujeitos no mundo contemporâneo, o debate se intensifica no campo da ciência e da práxis. Qual, ou quais são os modelos de gestão mais adequados para escolas e universidades? O questionamento está aberto e presente no discurso dos gestores e nos registros bibliográficos sobre o tema.

A adoção de modelos oriundos, integral e exclusivamente, das ciências administrativas e prescritos pelo universo da gestão empresarial gerou uma espécie de dissimulação coletiva nas comunidades educativas. Domina-se o discurso, mas o

conhecimento permanece no terreno das concepções, longe da ação prática. Ou ainda, quando encontra espaço na organização educacional, interfere apenas nos processos genuinamente administrativos, ou seja, aqueles que envolvem as dimensões econômico-financeiras, ficando sempre distante da área pedagógica e, por consequência, da finalidade da organização educacional.

A comunicação é assumida como uma nova área técnica na organização educacional em pleno momento de desconforto e de mudança de modelos e, talvez até, mudança de paradigmas e encontra espaço formal nos setores e organogramas, porém, pelo viés instrumental e utilitarista. Oficialmente ocupa espaços privilegiados junto ao poder de decisão, mas ainda não está plenamente compreendida, portanto, não incluída com seu potencial de intervenção e transversalidade. Por essa razão, ousamos concluir, de forma temporária, que o saber da comunicação ainda não foi apreendido e compreendido pelas organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul. Incluiu-se apenas uma das possibilidades de comunicação: a instrumental baseada na transmissão unilateral de mensagens. Essa possibilidade, aliás, está em sintonia com o modelo burocrático de organização, alicerçada na hierarquia, na centralização e na definição clara de funções e atribuições.

É necessário, antes de tudo, admitir um novo paradigma para a gestão educacional: a visão técnico-linear-racionalista, herdada das Ciências Administrativas, precisa ser superada. Já não basta determinar com precisão o produto da educação, o rendimento do sistema para poder medir e determinar o âmbito e os níveis de qualidade e a partir deles alinhar os processos para melhorar a produtividade e a satisfação dos usuários. É preciso ir muito além. Entendemos que, mais do que admitir a complexidade como característica do espírito da contemporaneidade, é preciso assumir a complexidade como paradigma

A fim de gerar uma dinâmica interna e incluir-se adequadamente, a gestão precisa tratar, na dimensão política de tornar-se aberta e democrática, a partir de um processo de compartilhamento de conhecimento que desenvolva os sujeitos e na dimensão cultural, de construir o sentido desse novo conhecimento, incorporando-o às práticas, aos rituais, ao discurso e à linguagem. Nos dois espaços, a comunicação torna-se imprescindível: no acompanhamento e garantia do diálogo, que é a base da relação democrática, e na construção de sentido para os elementos produzidos pela mudança.

É fundamental, contudo, que a comunicação supere o modelo instrumental, de transmissão que, pelos resultados da pesquisa é provável que prevaleça nas organizações educacionais. Para que isso aconteça, é preciso assumir que no espaço relacional é impossível não comunicar e que o lugar da comunicação é transversal, ou seja, perpassa, impregna e se deixa impregnar pela contextualização dos conceitos observando os diferentes e múltiplos vieses na apreensão da complexidade dos fenômenos e dos objetos observados (MARTINAZZO, 2004).

A comunicação conquista um novo lugar no contexto organizacional se for compreendida pela possibilidade relacional. Em relação dialógica com a gestão educacional, poderá contribuir na produção de sentido dos novos elementos que se incorporam ao universo educacional, no estabelecimento e na manutenção do diálogo imprescindível entre pedagógico, administrativo, político e cultural e no compartilhamento de conhecimento e de vivências que poderão produzir o saber específico para cada organização educacional.

É por meio do pensamento complexo que se viabiliza a conjunção de saberes fragmentados para tecer junto e construir novas possibilidades de organização educacional, que responda aos desafios da contemporaneidade.

No capítulo cinco, afirmamos que a pesquisa trouxe algumas respostas e gerou novas perguntas. Muitas delas elaboradas ao longo do caminho e, até mesmo, parte do projeto inicial da viagem investigativa, se transformaram em caminhos que não puderam ser percorridos por opções e circunstâncias ou porque as estradas que escolhemos nos levaram a outras paragens. Não são perdas, mas sim, oportunidades futuras para a continuidade da nossa pesquisa ou até mesmo para outros pesquisadores que se aventurarem a construir novos conhecimentos sobre a investigação científica que percorremos.

Entre as perguntas que ficaram pelos caminhos da pesquisa, estão: Quais são as características culturais das organizações confessionais católicas que exercem forte influência na definição do modelo de gestão? As estruturas burocráticas ainda prevalecem na maioria das organizações educacionais privadas do Rio Grande do Sul? O que dizem os planos de comunicação das organizações educacionais? Quais são os recursos e os espaços de diálogo que fazem parte do ambiente educacional? Qual é a contribuição da comunicação na interlocução entre a área pedagógica e administrativa das organizações educacionais?

Essas perguntas são apenas alguns exemplos que evidenciam o resultado dessa etapa da caminhada. Se começamos a jornada investigativa motivados por um pequeno número de perguntas, as lentes da complexidade sobre o problema proposto ampliaram o universo de dúvidas. Certamente, são questões que não ficarão esquecidas nos espaços em branco do álbum inconcluso dessa viagem. Serão motivos para novas buscas e inspiração para aprofundamentos. Afinal, são as perguntas e não as respostas que movem a produção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. O simbolismo e a cultura da empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. In: *O indivíduo e a organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1993 v. 2.

ARENDT; H. *A condição humana*. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária; 1997.

ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis : Vozes, 1998.

_____, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf*, Mai/Ago 2000, vol.29, n.2.

BALDISSERA, R. Imagem-conceito: A indomável orgia dos significados. In: *XXVI Congresso Anual em Ciências da Comunicação*. Belo Horizonte, 2003.

BAUER, R. *Gestão da mudança*. São Paulo: Atlas, 1999.

BORELLI, V. “É impossível não comunicar”: reflexões sobre os fundamentos de uma nova Comunicação. *Diálogos possíveis. Revista da Faculdade Social da Bahia*, ago-dez 2005, Ano 4, nº. 2.

BUENO, W. C. *A comunicação (des) integrada*. Disponível em: <<http://www.comunicacaoempresarial.com.br/artigowilbuenocomunicacaodesintegrada.htm>> Acesso em 15/03/2004.

CAMPOS, A.A. A produção do conhecimento: teoria e ciência dos modelos. In *Rev. Tempo e Memória*, jan-jul 2004; ano 2, número 2.

CARDOSO, O. O. Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos. *Rev. Adm. Pública*, dezembro 2006, vol.40, nº. 6.

CASALI, A. Comunicação organizacional: uma ciencia híbrida. In: *Estudo de Jornalismo e Relações Públicas – Universidade Metodista de São Paulo*, dezembro 2005, ano 3, nº. 6.

CASASSUS, J. *Tarefas da educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____, J. Poder, lenguaje y calidad de la educación. *Boletín del Proyecto Principal*, abril, 2000 Santiago, n. 50.

_____, J. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B in *Em Aberto*, Brasília, jul. 2002 vol. 19, nº. 75,

CASTROGIOVANNI, A. C. A complexidade do espaço geográfico escola: lugar para estudar ou entre-lugar para turistificar?. In: *Cadernos do Aplicação* (UFRGS), 2006, vol. 19.

CHANLAT, J.F. Por uma antropologia da condição humana na organização in *O indivíduo na organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

COSTA, J. *Imagen corporativa em el siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía ediciones, 2003.

DE BONI, L.A. *O Catolicismo da imigração: do triunfo à crise in RS: imigração X colonização*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3 ed. rev. e ampl. – 11 reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

_____,P.. *Introdução à Sociologia – complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

DREHER, M. N. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos Editora. 2008.

DESAULNIERS, J. B. R. *Gestão estratégica de competências: a “mão visível” na formação do cidadão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

DUARTE, J. e BARROS, A. (orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006.

ENRIQUEZ, E. A Teoria freudiana e a sua contribuição ao estudo das organizações in *A Organização em Análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FARIA FILHO, L. M. de, GONCALVES, I. ^a, VIDAL, D G. *et al.* *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educ. Pesqui., Jan./Abril 2004, vol.30, nº. 1.

FLEURY, M. T. Leme, FISCHER, R. M.. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

FREITAS, M. E. de. *Cultura Organizacional, formação, tipologias e impacto*. São Paulo: Editora Makron Books, 1991.

_____, M. E. de. *Cultura Organizacional: identidade, sedução e carisma*. Rio de Janeiro: FGV, 2000a.

_____, M.E. de. Contexto social e imaginário organizacional moderno in *RAE - Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: / EAESP / FGV, 2000b.

FREITAS, S.G. Cultura organizacional e comunicação. In: M.K. KUNSCH (org.). *Obtendo resultados com relações públicas*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

GIDDENS, A. *Mundo em Descontrole*. Rio de Janeiro: Record 2003.

GOMES, C. A. Gestão Educacional: para onde vamos? in *Em Aberto*, Brasília, jul. 2002 vol. 19, n. 75.

GORZ, A. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa, *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

JURAN, J.M. & GRYNA, F.: *Quality planning and analysis*. New York, McGraw Hill, 1993.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: editora Perspectiva, 1982.

KUNSCH, M. M. K. (Org.). *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola/AEC, 1986.

_____, M. M. K. (Org.). *Obtendo resultados com relações públicas*. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____, M. M. K. . *Comunicação Organizacional: conceitos e dimensões dos estudos e das práticas*. In: Marlene Marchiori. (Org.). *Faces da Cultura e da Comunicação Organizacional*. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2006.

_____, M. M. K. (Org.). *Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas*. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2008.

LASTRES, H. M.M. ; FERRAZ, J. C.. *Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado*. In: *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOOREN-DE-JONG, H. Intentionality and the ecological approach. *Journal for the Theory of Behaviour*, 1991, vol.21, nº.1.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, N. J.. *A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva*. *Rev. Estud. Avançados* São Paulo, v. 15, nº42, 2001 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200018&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 13/10/2008.

_____. *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARCHIORI, M. *Comunicação é cultura. Cultura é comunicação*. Disponível em <<http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/culturaorganizacional/0069.htm>>. Acesso em 10/11/2007.

MARCHIORI, M. (org.) *Faces da Cultura e da comunicação organizacional*. São Caetano do Sul, São Paulo: Difusão Editora, 2006.

MARCHIORI, M.R. *Cultura organizacional: conhecimento estratégico nos relacionamentos e na comunicação com os empregados*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

MARCONDES FILHO, C.. *O espelho e a máscara: o enigma da comunicação no caminho do meio*. São Paulo: Discurso editorial; Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MARTINAZZO, C. J. *A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária*. Ijuí: Unijuí, 2004, 2 ed.

MASLOW, A. *Introdução à psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

MATTELART, A. e MATTELART, M. *História das Teorias da Comunicação*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 3. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2000.

METZLER; A M. C. Estado, fé e mercado: definições identitárias das instituições educacionais de confessionalidade católica.in *Projeto Educativo Comum e Cultura de Rede – Unisinos*. São Leopoldo: 2008

MINAYO, M C de S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MORAES, M. C. e VALENTE, J. A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

MORGAN, G. *Imagens das Organizações*. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, E. *Da necessidade de um pensamento complexo*. In: MARTINS, F. M. e SILVA, J. M. da. *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 1991.

_____, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____, E. *A necessidade de um pensamento complexo*. In: MENDES, C. (org.) *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003a.

_____, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

_____, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____, E. *A Cabeça bem feita*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOTTA, F.P; FREITAS, M.E. (orgs.) *Vida Psíquica e organização*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

_____; VASCONCELLOS, I. F. G. de. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo, Pioneira Thomsom Learning; 2004.

NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, P. R. N. de. *Relações públicas e história empresarial no Brasil: estudo de uma nova abrangência para o campo das relações públicas*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2006.

_____; P. R. N. A comunicação e o desenvolvimento empresarial. *Terra Magazine*. Disponível em: <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,O11808172-EI6786.00.html> Acesso em 3/10/2007.

PESSANHA, E. C, SILVA, F. de C. T.. Tempo de cidade, lugar de escola. In *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, jan./dez 2006, nº. 5

PETRAGLIA, I. C.; MORIN, E. – *A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PRIGOGINE, Ilya. O Fim da Certeza. In: MENDES, C. (org.) *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

POURTOIS, J. P; DESMET, H. *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

REIS, M. do C.; COSTA, D. A zona de interseção entre o campo da comunicação e o dos estudos organizacionais. In: *ENCONTRO DA COMPÓS, XXV*. Bauru: Unesp, 2006.

RIBEIRO, J.Q. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: Saraiva, 1978.

RUSSO, M. H.. Escola e paradigmas de gestão in *ECCOS – Rev. Cient., 2004, UNINOVE*. São Paulo, vol. 6, nº. 1

SALERNO, M. S.. *Da rotinização à flexibilização: ensaio sobre o pensamento crítico brasileiro de organização do trabalho*. *Gest. Prod.* 2004, vol. 11, nº. 1

SANTOS, B. S. *Crítica à Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SANTOS. M.A. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica*. Disponível em: <<http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>>. Acesso em 20/01/2009

SANTOS, M. *A Natureza do espaço. Técnica, tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002.

SOUSA. J.P. *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. Porto: 2006. Disponível em <<http://bocc.unisinos.br/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf>>. Acesso em 23/02/2009.

SCHEIN, Edgar H. *Guia de sobrevivência da cultura corporativa*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2001.

SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. *Auditoria da comunicação e a avaliação institucional: um [novo] desafio para a Universidade*, In UNIrevista. São Leopoldo: Julho de 2006.

_____, Cleusa Maria Andrade. Trajetórias teórico-conceituais da Comunicação Organizacional. In *Revista Famecos - mídia, cultura e tecnologia*. Porto Alegre: dezembro 2006.

SILVA, J. M da. *A natureza da Sociedade do Conhecimento* [2008]. Disponível em: <http://www.maristas.org.br/sites_especificos/maristasul/img/file/juremir_machado.pdf>. Acesso em 20/12/2008.

SODRÉ, M.. *As Estratégias Sensíveis – Afeto, mídia e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____, M. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, R. T. de. *O tempo e a máquina do tempo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

SROUR, R. H.. *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

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

TAKAHASHI, T (Org.) *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TOSCHI, M. S.. R, M. E. de C.. *Infovias e educação*. In *Educação e Pesquisa*, 2003, vol. 29, nº. 2.

VIRILIO, P. *O resto do tempo*. In *Revista Famecos - mídia, cultura e tecnologia*. Porto Alegre: junho 1999, nº 10.

WINKIN, Y. *A nova comunicação*. Campinas: Papirus, 1998.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. In: *Em Aberto*. Brasília, fev./jun. 2000, vol. 17, nº. 72.

WOLF, M.. *Teorias das Comunicações de Massa*. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WOLTON, D. *É preciso salvar a comunicação*. São Paulo: Paulus, 2006.

_____, T. *Organizações Espetaculares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

WOOD JR., T. Organizações de Simbolismo Intensivo. In *RAE Revista de Administração de Empresas*, São Paulo: EAESP, FGV, 2000, vol.40, nº.1.

APÊNDICE

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO

Pesquisa - Comunicação das organizações educacionais

1. Tipo de organização

educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

educação superior (Instituições de Ensino Superior)

2. Número de alunos

até 500

até 1.000

até 5.000

até 10.000

mais de 10.000

3. Perfil do respondente

diretor ou reitor

vice-diretor ou vice-reitor

coordenador ou pró-reitor

assessor

outro

4. Sua organização possui área de comunicação?

sim

não

5. Se possui, há quanto tempo?

menos de um ano

entre 1 e 3 anos

entre 3 e 5 anos

entre 5 e 10 anos

mais de 10 anos

6. Qual o lugar ocupado pela área de comunicação no organograma organizacional

Ligada a administração central (presidência / reitoria / direção/administração)

Ligada às pró-reitorias/coordenações

Ligada à área de Recursos Humanos / Gestão de Pessoas

Ligada à área de Marketing

Outros

7. Há um plano de comunicação formalizado e em consonância com as prioridades da organização?

sim

não

8. Qual a principal missão da comunicação em sua organização educacional? (assinale a que você julga como a mais importante)

Transmitir informações

Divulgar as boas notícias da organização

Criar uma boa imagem da organização

Melhorar o clima interno

Fortalecer a reputação da organização

Atuar como apoio estratégico no todo da organização

Promover o diálogo da organização com seus diversos públicos

Outras

9. Qual a relevância da comunicação para os processos de gestão

imprescindível

importante

é mais uma área de apoio

não há ligação entre comunicação e gestão

10. Você tem profissionais formados em comunicação (jornalistas, relações públicas, publicitário) atuando na área?

sim

não

11. Você conta com fornecedores de serviços terceirizados para atender a área de comunicação (agência de propaganda, agências de publicações, agências de eventos e outros)?

sim

não

12. Você considera importante a área de comunicação em uma organização educacional?

sim

não

Porque?

Deseja identificar-se?

Nome

E-mail

Organização

APÊNDICE B – CARTA QUE ACOMPANHOU A PESQUISA

Prezado gestor (a), assessor (a)

A contemporaneidade tem sido marcada por expressivas mudanças na gestão das organizações educacionais. Entre as inúmeras novas dimensões que passaram a fazer parte do processo de gestão está a comunicação. O questionário abaixo faz parte de um projeto de pesquisa em nível de mestrado que estuda a inclusão da comunicação nesse universo de novidades na esfera gerencial da educação. Estudar, entender, explicar e contribuir para o estudo de um ambiente complexo e em pleno processo de mudança é passo importante para compartilhar saberes, assim, responder aos desafios do nosso tempo. Suas respostas às perguntas abaixo certamente muito contribuirão para avançarmos no tema da gestão nas organizações educacionais. Pode ser respondida pelo diretor, vice-diretor, reitor ou vice-reitor, assessor de comunicação

Antecipadamente agradeço a disposição em contribuir

Rosângela Florczak

Mestranda

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação Social (Famecos) - PUCRS