

OS DILEMAS DA CULTURA EMPRESARIAL EM UMA ESCOLA PRIVADA DA REGIÃO SUL

JÚLIA BARBIERI DALEFFE¹ 

JANAÍNA ALVES MORE¹ 

FÁBIO VIZEU¹ 

RESUMO: A cultura organizacional reflete os valores, crenças e práticas compartilhados em uma organização, sendo uma referência interessante para evidenciar as tensões existentes nas instituições escolares. Esta pesquisa sugere que a cultura empresarial em escolas privadas de ensino básico, impulsionada pela competitividade crescente, desafia os valores tradicionais centrados na educação cidadã e no bem-estar social dos alunos, influenciando a comunidade escolar. Por meio de um estudo de caso único, pretendeu-se identificar os mecanismos de equilíbrio/tensão entre as duas referências culturais: empresarial e educacional; e como este processo influencia a própria gestão escolar. O estudo utilizou entrevistas com dez membros da organização para compreender suas visões sobre a gestão escolar privada.

Palavras-chave: Cultura empresarial. Educação e cidadania. Gestão escolar.

THE DILEMMAS OF CORPORATE CULTURE IN A PRIVATE SCHOOL IN THE SOUTHERN REGION

ABSTRACT: Organizational culture reflects the shared values, beliefs, and practices within an organization and serves as an interesting reference to highlight tensions within school organizations. This research suggests that corporate culture in private primary schools, driven by increasing competitiveness, challenges traditional values centered on civic education and student welfare, influencing the school community. Through a unique case study, the aim was to identify mechanisms of balance/tension between the two cultural references: corporate and educational; and how this process influences school management. The study utilized interviews with 10 members of the organization to understand their perspectives on private school management.

Keywords: Corporate culture. Education and citizenship. School management.

1. Universidade Positivo  – Programa de Pós-Graduação em Administração – Curitiba (PR), Brasil.

E-mails: julia_bdaleffe@hotmail.com; janaina.more84@gmail.com; fabio.vizeu@gmail.com

Editor de seção: Roberto Leher 

LOS DILEMAS DE LA CULTURA CORPORATIVA EN UNA ESCUELA PRIVADA EN LA REGIÓN SUR

RESUMEN: La cultura organizacional refleja los valores, creencias y prácticas compartidos dentro de una organización y sirve como una referencia interesante para resaltar las tensiones dentro de las organizaciones escolares. Esta investigación sugiere que la cultura empresarial en escuelas privadas de educación primaria, impulsada por la creciente competitividad, desafía los valores tradicionales centrados en la educación cívica y el bienestar estudiantil, influenciando a la comunidad escolar. A través de un estudio de caso único, el objetivo fue identificar los mecanismos de equilibrio/tensión entre las dos referencias culturales: empresarial y educativa; y cómo este proceso influye en la gestión escolar. El estudio utilizó entrevistas con 10 miembros de la organización para comprender sus perspectivas sobre la gestión escolar privada.

Palabras clave: Cultura empresarial. Educación y ciudadanía. Gestión escolar.

Introdução

A cultura empresarial é uma referência em nosso tempo, não somente por conta de as organizações capitalistas serem o tipo predominante de organização social (Morgan, 2006), mas também porque essa é uma marca importante do período histórico em que vivemos (Vizeu, 2010; Wood Jr.; Paula, 2006). Uma das mais importantes características da cultura organizacional de orientação empresarial é sua ênfase em uma racionalidade econômica (Ramos, 1989), o que se reflete, entre outras características, na “financeirização” da gestão como critério generalizado de análise de desempenho (Bin, 2016) e no subsequente controle minucioso de todas as atividades a partir desta métrica, partindo da premissa de que a questão econômico-financeira é o ponto essencial em toda organização.

No âmbito educacional, essa realidade não é diferente, especialmente considerando a crescente adoção de práticas derivadas da cultura empresarial por parte das escolas privadas, frequentemente justificadas pelo imperativo dos resultados financeiros (More, 2022; Laval, 2019; Cunha, 2007a; Conte, 2011). Tal tendência implica introdução na rotina escolar de mecanismos de controle e gestão administrativa e financeira comuns em empresas capitalistas tradicionais. Como aponta Cunha (2007b), essa expansão do setor privado educacional no Brasil não decorreu somente de suposta eficiência pedagógica, mas foi viabilizada por meio de mecanismos históricos de apropriação do fundo público, como subsídios, convênios e renúncias fiscais. Desde o início do século 20, o Estado tem desempenhado papel central na consolidação das redes privadas de ensino, estabelecendo uma simbiose institucional que tensiona os limites entre a função pública da educação e os interesses do mercado. Essa contradição estrutura, de forma difusa, o modelo organizacional adotado por muitas escolas privadas, especialmente aquelas que passaram por processos de profissionalização da gestão com forte orientação gerencial.

Os valores e as premissas da cultura empresarial nem sempre são vistos como referências adequadas para dimensionar os objetivos de organizações educacionais. Uma crítica frequente à implementação de práticas de gestão escolar baseadas em modelos empresariais é o potencial comprometimento dos princípios fundamentais da educação, concebida como um agente essencial de cidadania e de emancipação social.

Essas críticas são amplificadas pelo crescimento das instituições de ensino privadas, muitas vezes vistas como catalisadoras de uma mercantilização da educação. Essa percepção sugere que os responsáveis

pela formulação de políticas educacionais podem inclinar-se para atender aos interesses do capital, em detrimento do verdadeiro potencial da política pública para abordar os desafios educacionais de forma abrangente (Conte, 2011; Zitkoski, 2006; Silva; Pereira, 2016; Laval, 2019; More, 2022).

Por outro lado, apesar das contradições destacadas pelos críticos em relação ao processo de privatização na educação, é inegável que o papel da iniciativa privada no desenvolvimento da educação no país sempre foi significativo (Alves, 2009). Além disso, é importante considerar que, embora haja preocupações com os indicadores de qualidade da educação básica, as escolas privadas têm demonstrado consistentemente níveis de excelência tanto no país quanto no exterior (Abrucio, 2018, 2019; Cunha, 2007b).

No debate sobre o desempenho das escolas públicas versus privadas, é crucial lembrar que a educação continua sendo uma atividade de natureza pública, com o setor privado atuando em uma função originalmente do Estado (Cury, 2006; Santiago; Souza; Barbosa Júnior, 2018). A convergência entre o interesse econômico e o interesse público destaca a importância de estudar a gestão escolar em instituições privadas e seus modelos organizacionais. Este estudo analisa a cultura empresarial e suas premissas de gestão, com ênfase na racionalidade econômica e na gestão objetiva.

Contudo, esses princípios nem sempre contemplam aspectos subjetivos e humanos (Vizeu, 2010). À medida que as escolas privadas adotam essa abordagem, surge uma tensão evidente com os percursos pedagógicos centrados na cultura educacional, que promovem concepções sociais e de cidadania na educação. Essas ideias, denominadas *cultura educacional*, são encontradas em várias teorias educacionais, como a pedagogia da autonomia (Freire, 2002) e a educação cidadã (Venera, 2009; Silva; Pereira, 2016), entre outras.

Apesar das diversas propostas, todas defendem a educação como crucial para o bem-estar social, o progresso humano e a redução das desigualdades, sendo uma ferramenta de emancipação social. Assim, as políticas educacionais devem priorizar o interesse público, abordando desde questões macro, como o combate às desigualdades e a promoção da justiça social, até aspectos micro, como o bem-estar dos educandos e a integração escola-família (Zitkoski, 2006). Mas essa visão macropolítica não impediu a abertura gradual da atividade escolar para o setor privado, criando tensões entre o interesse privado e o interesse público na política educacional. Interessa-nos, então, compreender como essa expansão empresarial no setor escolar reflete choques culturais, resultantes de referências tensionadas na sociedade (Abrucio, 2018).

Para a construção do presente estudo, nos valem do conceito de cultura organizacional, estabelecendo, na sequência, os parâmetros para o que denominamos como “cultura empresarial” e “cultura educacional” na escola.

O Conceito de Cultura Organizacional

A cultura organizacional é um dos conceitos mais importantes no campo de estudos organizacionais, não apenas por refletir a identidade de uma instituição (Breitenbach; Alves; Diehl, 2010), como também pelo fato desse constructo definir os aspectos centrais da dinâmica social e humana. Para Morgan (2006), uma vez que entendemos a influência da cultura nos comportamentos da comunidade que integra a organização, percebemos que mudança organizacional significa, necessariamente, um processo de mudança cultural e que transformações podem ser melhor compreendidas com essa perspectiva em mente. Ele defende que, quando consideradas como culturas, as organizações podem ser vistas como microssociedades, pois apresentam valores, rituais, ideologias e crenças próprias, mas que não deixam de estar integradas às referências culturais da sociedade em geral.

O conceito de cultura organizacional assemelha-se muito à forma universal de cultura tal qual concebida nas ciências sociais, na qual essa metáfora significa que diferentes grupos de pessoas possuem diferentes modos de vida compartilhados entre si; considerada uma das mais importantes metáforas

para compreender a realidade organizacional, o conceito de “cultura” recupera a noção antropológica de sedimentação de aspectos criados em uma geração para seus descendentes (Morgan, 2006; Jaime Junior, 2002). É assim que, conforme Gomes et al. (2017), a cultura organizacional manifesta-se como as características típicas da organização a partir de pressupostos que funcionaram bem no passado e são aceitos como premissas na organização, cristalizando-se como valores, verdades e visões de mundo.

Essa metáfora é relevante para a compreensão da dinâmica nas organizações, porque explica não haver certo ou errado em termos culturais, apenas o diferente. Entretanto, nas relações humanas, o problema surge quando algo diferente é observado pelo prisma de uma cultura distinta daquela que é a referência para o comportamento de um indivíduo ou grupo: as premissas culturais diferentes são percebidas como um “comportamento estranho”; e este, por sua vez, assume conotação de comportamento errado/inadequado. Em síntese, quase sempre o juízo feito é de que o diferente é errado, imoral, inadequado ou ineficaz. Grupos culturais diferentes podem, assim, ter diferentes pensamentos, ideais e comportamentos, e isso costuma provocar conflito e intolerância (Meneghetti; Stefani, 2020).

Edgar Schein considera que a cultura, em geral, pode ser analisada em diferentes níveis, que são o patamar no qual o fenômeno de cultura é visível aos participantes e observadores (Gomes et al., 2017). Ele defende três níveis predominantes de cultura, dispostos no Quadro 1.

Quadro 1. Níveis da cultura para Schein.

Níveis da cultura organizacional	Características e manifestações
Artefatos	Estruturas e processos visíveis e tangíveis; Comportamentos observáveis (difíceis de decifrar); Possível identificar o clima da empresa (manifestação da cultura).
Crenças e valores expostos	Ideais, metas, valores, aspirações; Ideologias; Racionalização (congruente ou não com comportamento/artefatos).
Suposições básicas	Inconsciente, dados como verdadeiros as crenças e os valores (determinada crença, percepção, pensamento e sentimento).

Fonte: Adaptado de Morgan (2006) e Gomes et al. (2017).

Morgan (2006) propõem que a cultura organizacional pode ser comparada a um iceberg, onde as dimensões visíveis são menos importantes que as invisíveis. Para o autor, as diferenças culturais podem surgir de nacionalidades ou ocupações distintas e a cultura associada a diferentes ocupações pode ser tão significativa quanto a cultura nacional:

Cada grupo profissional pode ter uma visão diferente do mundo e da natureza de suas organizações empresariais... Cada grupo pode ter desenvolvido sua própria linguagem especializada e estabelecido conceitos para a formulação de prioridades do trabalho (Morgan, 2006, p. 58).

A noção de cultura profissional é útil para compreender as tensões entre profissionais em uma mesma organização (Farias; Vaitsman, 2002). Equipes de diferentes grupos profissionais podem ter compromissos distintos devido a suas diferenças culturais. Para entender essas diferenças nas organizações escolares, apresentamos suposições básicas que sustentam valores e referências culturais entre profissionais da educação e os ligados ao contexto gerencial empresarial/corporativo.

Suposições Básicas e Valores da Cultura Empresarial

Góis e Luca (2020) abordam a cultura empresarial como padrão subjacente para lidar com necessidades de gestão e resolução de problemas, enquanto Rodrigues (1997) destaca sua tendência a criar divisões internas e conflitos de poder. Essas características, relevantes para organizações educacionais, são de especial interesse nesta pesquisa.

Para compreender quais são os pressupostos da cultura empresarial, é necessário tomar o fenômeno das organizações capitalistas em perspectiva histórica. É por isso que Vizeu (2010) denomina essa configuração cultural como *management*, salientando seu aspecto histórico e institucional. O autor ressalta o pragmatismo utilitário como uma das pressuposições importantes dessa instituição moderna:

[...] o pragmatismo – ensejado desde os primórdios da sistematização de práticas modernas de Administração, quando a crescente sofisticação do sistema capitalista condicionou que o capitalista e seus representantes buscassem, na experiência prática, novas formas mais racionais e economicamente mais rentáveis: era o controle sistemático do trabalho e de seu processo de organização, dado de tal forma que eliminasse do trabalhador sua autonomia de decisão sobre o trabalho (Vizeu, 2010, p. 793).

Com a ascensão histórica do *management* e do capitalismo, surge uma prática de referência para a gestão organizacional, em que a eficiência econômica é o principal critério. A cultura empresarial valoriza o gestor profissional (Chandler, 1977) e mecanismos de controle dos processos produtivos, incluindo a atividade do trabalhador. Seus princípios incluem orientação para o ganho financeiro, controle da eficiência e recursos, e autoridade racional sobre o trabalhador.

Vários autores (Chandler, 1977; Ramos, 1989; Barbosa, 2002; Carmo et al., 2021) argumentam que vivemos em uma “sociedade da gestão”, onde as atividades empresariais dão o tom societal. Wood Jr. e Paula (2006) destacam que a cultura do gerenciamento permeia todas as organizações, influenciando a produção de produtos para gestores, como cursos e revistas especializadas. Essa cultura, difundida no Brasil desde 1980, resultou da globalização e flexibilização do modo de produção, afetando várias esferas da vida – incluindo a ética e política, com foco na eficiência e sucesso empresarial –, além de influenciar linguagem e atividades individuais e organizacionais.

De acordo com Maciel e Augusto (2015), a indústria [cultural] do *management* é construída por modas gerenciais, disseminadas por especialistas e aplicadas por sua comunidade. Segundo Ituassu e Tonelli (2014), a cultura do *management* tornou-se modelo de conduta na vida social, ultrapassando as práticas de gestão em si. Nos países em desenvolvimento, essa cultura foi importada dos países mais industrializados como modelos de sucesso, propagados pela mídia de negócios. Tudo ligado a ordenação, controle e alta performance é objeto de apropriação do *management*.

Na literatura sobre cultura empresarial, o foco principal é a dicotomia entre sucesso e fracasso organizacional. O sucesso é definido pela premissa do desempenho econômico-financeiro, enfatizando uma gestão eficaz que garanta pagamento de compromissos, lucratividade, controle de desperdício, gestão de riscos e crescimento contínuo. A literatura prescritiva destaca a importância da gestão financeira profissional, com ferramentas para compreensão e controle dos fluxos financeiros (Azevedo; Leone, 2011).

Marion (2015) argumenta que a falta de indicadores contábeis na gestão financeira é uma causa significativa de insucesso empresarial. Ele associa falência e fracasso à falta de planejamento financeiro e ausência de fluxo de caixa. Oliveira, Filho e Amaral (2001) enfatizam que a viabilidade operacional de uma empresa a longo prazo depende de sua viabilidade financeira, destacando que empresas incapazes de gerenciar seus recursos financeiros estão fadadas ao fracasso.

Outro elemento de gestão disseminado pela cultura empresarial é a área de controladoria. Fioriani (2001) a define como área que gera informações para apoiar processos financeiros e de gestão. Geralmente, fornece dados aos gestores para auxiliar na tomada de decisões (Vargas; Beuren, 2012). Para Fernandes e Galvão (2016), a controladoria consolida informações relacionadas às atividades da empresa, apoiando a tomada de decisões. O controller, neste contexto, é responsável por funções como planejamento, controle, produção de informação, registro contábil e interpretação de dados administrativos e financeiros (Fioriani, 2001).

Segundo Siqueira e Soltelinho (2001), a controladoria teve crescimento nas empresas brasileiras na década de 1960, possivelmente devido à influência de organizações internacionais que introduziram práticas administrativas, como a controladoria. Fiirst et al. (2018) observam aumento na demanda por controllers na década de 2000, com uma conexão maior desses profissionais com funções gerenciais. Para Fernandes e Galvão (2016), a controladoria surge pela necessidade de análise financeira, econômica e patrimonial.

Na gestão escolar, os indicadores de desempenho financeiro são presentes, mas ligados à atividade principal das escolas. Breitenbach, Alves e Diehl (2010) destacam indicadores financeiros específicos da educação: receita líquida por aluno, despesa por aluno, percentual da folha sobre a receita, e inadimplência. Essa especificidade mostra que, nas escolas, além da cultura empresarial, valores e crenças educacionais devem ser considerados.

Educação Enquanto Cultura: Premissas Básicas e Valores na Educação Brasileira

Entender os fundamentos da “cultura educacional” envolve compreender os pressupostos, valores e crenças no ambiente escolar. Assim como Morgan (2006, p. 46) sugere que “a Organização é uma Cultura”, podemos aplicar essa ideia à educação, vendo-a como uma cultura em si mesma. Isso inclui a cultura educacional do país, definida por suas instituições, leis, práticas e pelos profissionais envolvidos. Diversos autores têm oferecido insights sobre esse tema. Torres (2004) propõe o conceito de *cultura escolar*, que abrange crenças, valores e ritos compartilhados por uma comunidade educacional. Essa cultura é sustentada por mecanismos formais de legitimação racional-legal, definidos por órgãos oficiais de regulação da educação:

[...] as políticas educativas – nesta acepção mais circular e interdependente das interações políticas – fixam e circunscrevem, na *longue durée*, repertórios de valores, crenças e condutas que enformam, no seu conjunto, o modelo escolar da sociedade contemporânea (Torres, 2023, p. 6).

Dessa forma, para compreender os elementos constitutivos da cultura educacional, é necessário examinar campo da pesquisa, formação profissional, debate acadêmico e político, entre outras formas de difusão, atualização e prescrição das referências sobre a educação e suas práticas associadas na sociedade brasileira. Ao situar esse conjunto de atores e identificar seus esforços para consolidar a cultura educacional, recorreremos à literatura acadêmica na área da educação para identificar pressupostos que melhor expressam premissas e valores que revelam as profundas dimensões da educação no Brasil.

A literatura especializada oferece diversas perspectivas sobre a educação no Brasil, ressaltando a importância dos valores na instituição educacional e na prática de ensino por educadores, educandos e outros atores sociais. Freire é central nesse debate, enfatizando o papel da educação na promoção da cidadania e da emancipação social e o professor como facilitador dessa formação cidadã, defendendo uma abordagem mais dialógica e reflexiva no ensino (Freire, 1970, 1981, 1993, 2002, 2004). O papel do professor é transcender, construindo conjuntamente o processo de ensino-aprendizagem de forma árdua e politicamente engajada (Freire, 1993, 2002; Freire; Faundez, 1985). Assim, o ofício do professor é uma nobre missão na construção de uma sociedade justa, digna e democrática.

Outro ponto relevante derivado do pensamento de Freire para se pensar as premissas da cultura educacional é o caráter macropolítico da educação, ou seja, direito civil básico e mecanismo de cidadania (Abrucio, 2018). Sobre esse aspecto:

O papel da educação é de desencadear o processo de empoderamento dos cidadãos e das cidadãs para que possam ir construindo uma nova cultura em relação aos processos políticos e sociais em termos de organização social e de controle da coisa pública como um bem de todos (Zitkoski, 2006, p. 17).

Por esse motivo, desde a Constituição Cidadã de 1988, a orientação da educação no Brasil é a de direito fundamental e de mecanismo para a promoção da cidadania democrática (Silva; Pereira, 2016). Assim, os valores da educação são estabelecidos e garantidos pela atuação e regulação do Estado, que delimita as práticas de educação formal como processos orientados para o interesse público (Alves, 2009; Ferreira Junior, 2010; Santiago; Souza; Barbosa Júnior, 2018). Ademais:

[...] a nova carta constitucional de 1988 canalizou o sentimento de mudança que o processo de abertura política, desde o final dos anos 1970, ensejava. Na esfera legal, a nova constituição da república afirmava direitos sociais e abria a possibilidade de uma nova fase na relação Estado-Sociedade no Brasil. Um dos principais direitos sociais em pauta era o acesso à educação formal, portanto, o sistema escolar apresentava-se como o espaço por excelência da construção de sujeitos comprometidos com o ambiente democrático que se recolocava na agenda nacional. Assim, escolarização e democracia passariam a constituir a relação fundamental que assentaria a nova organização do país. E o desdobramento principal desta relação fundante foi a afirmação da cidadania (Silva; Pereira, 2016, p. 18).

De acordo com Martins (2006), a Constituição de 1988 estabeleceu como princípio da educação o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino. Para o autor, esse princípio foi fundamental para a expansão do ensino no país, uma vez que, sem essa coexistência, a política educacional brasileira tenderia a ser mais centralizada, menos federativa e menos democrática, comprometendo o objetivo constitucional de promoção da igualdade social por meio da educação.

Abrucio (2019) destaca que, apesar da percepção generalizada sobre a centralidade da educação para o desenvolvimento nacional, essa pauta nem sempre recebe a mesma prioridade atribuída a outras agendas sociais e econômicas. Historicamente, a expansão da educação no Brasil esteve associada ao modelo de desenvolvimento produtivo, especialmente sob a influência da abordagem keynesiana, que promoveu políticas públicas voltadas à estabilidade econômica e à redução das desigualdades (Behring; Boschetti, 2007). O financiamento da educação ingressou formalmente na agenda estatal com o movimento “Escola Nova”, cujo manifesto de 1932 representou um marco simbólico, embora as discussões sobre a vinculação orçamentária já estivessem em curso desde os anos 1920. O Plano Nacional de Educação (PNE) consolida, mais recentemente, esse percurso como instrumento de planejamento de políticas públicas educacionais.

Nesse processo de consolidação, é importante reconhecer que o crescimento do setor privado de ensino não se deu exclusivamente por méritos pedagógicos ou por suposta eficiência institucional, mas também se sustentou, historicamente, em mecanismos de apropriação do fundo público. Cunha (2007b) demonstra que, desde o início do século 20, a articulação entre Estado e iniciativa privada operou por meio de subsídios, convênios, isenções fiscais e outras formas indiretas de financiamento estatal. Essa simbiose

institucional foi determinante para a consolidação das redes privadas de ensino e ainda hoje marca o cenário educacional brasileiro, tensionando os limites entre o interesse público e a lógica de mercado. Como aponta o autor, esse processo se intensificou especialmente a partir das reformas educacionais e fiscais da década de 1990, que redefiniram o papel do Estado e consolidaram mecanismos mais sistemáticos de transferência de recursos públicos ao setor privado.

Alves (2009) observa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 concedeu maior autonomia às escolas privadas, estimulando práticas pedagógicas alternativas. Ao analisar a relação entre Estado e iniciativa privada, especialmente no tocante ao financiamento, o autor destaca que o art. 209 da Constituição de 1988 exige que o ensino privado obedeça às normas da educação nacional e seja submetido à autorização e avaliação pelo poder público, o que reforça o papel regulador do Estado. Esse ponto é essencial para compreender que a presença do setor privado na oferta educacional não implica, necessariamente, precarização das políticas públicas ou mercantilização do interesse coletivo, como sustentam algumas críticas (Conte, 2011).

Ainda que o princípio da gestão democrática da educação esteja consagrado tanto na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) (Brasil, 1988) quanto na LDB (Lei n.º 9.394/1996, art. 3º, inciso VIII), sua exigência normativa se restringe às instituições públicas de ensino (Brasil, 1996). No caso das escolas privadas, não há obrigatoriedade legal de adoção de mecanismos participativos ou colegiados de gestão, o que abre margem para modelos organizacionais fortemente hierarquizados, com reduzida participação de professores, estudantes e famílias nas decisões institucionais. Essa delimitação jurídica aprofunda a assimetria entre os modelos de governança existentes no sistema educacional brasileiro e reforça a centralização das decisões nas figuras dos mantenedores e diretores gerais nas instituições privadas. Ao mesmo tempo, essa lacuna normativa desafia os ideais de cidadania ativa e autonomia crítica defendidos pelas diretrizes curriculares nacionais e pelo próprio ideário da educação como prática social emancipatória. Tais contradições evidenciam a necessidade de ampliar o debate público sobre a democratização das práticas escolares para além da rede pública, considerando a diversidade de atores, formatos e regimes jurídicos presentes na educação básica brasileira.

Fundamentados nessa perspectiva, autores como Martins (2006) defendem a interdependência entre os setores público e privado na construção de um sistema educacional mais amplo e responsivo às necessidades da sociedade, sugerindo que ambos podem exercer papéis complementares na universalização do direito à educação.

Apesar dos avanços normativos e institucionais, os desafios estruturais persistem. Ferreira Junior (2010) aponta como principais entraves à qualidade da educação brasileira a escassez de recursos, as profundas desigualdades sociais, a precariedade da infraestrutura física das escolas e a defasagem na formação docente em relação às demandas contemporâneas. Para o autor, a superação desses obstáculos exige a melhoria substancial no financiamento da educação pública e a valorização dos profissionais da área.

Além disso, Abrucio (2018) analisa a complexidade da organização escolar e o papel do diretor, que deve articular competências múltiplas, combinando conhecimento específico em educação, habilidades de gestão e capacidade de relacionamento interpessoal. Nesse contexto, Ferreira Junior (2010) acrescenta que a construção de uma gestão educacional eficiente, participativa e articulada à comunidade escolar é crucial para permitir maior flexibilidade na elaboração dos projetos pedagógicos e fortalecer o vínculo entre escola e sociedade. Em sua análise, defende uma reforma educacional abrangente, voltada não apenas à eficiência administrativa, mas também à formação de cidadãos críticos e socialmente engajados.

Paro (2010) enfatiza que, embora a organização e a gestão escolar sejam objeto de crescente atenção na literatura acadêmica, persiste no senso comum – inclusive no discurso midiático – a crença de que a qualidade da educação depende exclusivamente da figura do gestor escolar. Para o autor, essa visão ignora a dimensão política e institucional da administração educacional, reduzindo-a a um papel meramente técnico. É nesse sentido que Luck (2006, p. 54) observa:

No contexto da educação brasileira, tem-se dedicado muita atenção sobre a gestão do ensino que, como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa.

O conceito de gestão, ligado à liderança, coordena o talento humano para alcançar resultados desejados (Luck, 2006; Wellen, 2012). Entretanto, a gestão escolar não deve usar as mesmas métricas capitalistas, como produtividade e lucro, para medir a eficácia educacional. É preciso um processo mais complexo para avaliar se recursos são bem empregados para atingir metas (Moura; Bispo, 2021; Poubel; Junquilha, 2019; Paro, 2010).

Embora úteis, as ideias de cultura empresarial e cultura educacional não devem ser exageradas, pois as organizações escolares são complexas e multifacetadas. Esses termos oferecem bases analíticas, mostrando como diferentes visões da gestão refletem-se na prática escolar. Não se busca tomar posição ou resolver o debate, mas destacar como essas dimensões geram tensões em contextos específicos.

Procedimentos Metodológicos e Resultados

Nesta pesquisa sobre as dimensões da cultura empresarial e da cultura educacional adotamos uma abordagem qualitativa (Bauer; Gaskell, 2002), com a utilização do estudo de caso único. A instituição analisada integra um dos maiores conglomerados privados de educação básica da região Sul do Brasil, cuja atuação se estende também aos setores editorial, gráfico e tecnológico. Fundado na década de 1970, o grupo tem origem familiar e passou, ao longo das últimas décadas, por um intenso processo de expansão e profissionalização.

Atualmente, sua organização divide-se em duas frentes: uma voltada ao setor tecnológico, constituída como sociedade anônima de capital aberto, com ações listadas em bolsa; e outra dedicada ao setor educacional, estruturada sob capital fechado. Esta última é juridicamente registrada como sociedade limitada e composta por seis núcleos familiares fundadores, que detêm o controle societário e indicam representantes para um conselho de sócios. A escola investigada insere-se nesse segundo segmento, não estando sob controle de fundos de investimento ou empresas de *private equity*, tampouco se tratando de uma organização de capital aberto. Observa-se, contudo, a crescente adoção de práticas gerenciais típicas do campo empresarial contemporâneo, como a formalização de áreas de controladoria e finanças, o que evidencia a presença de uma cultura organizacional orientada por racionalidade econômica e indicadores de desempenho.

Stake (1995) define o método qualitativo como um raciocínio baseado principalmente na percepção e compreensão humanas, sendo a investigação de natureza interpretativa, experiencial, situacional e personalística. Isso significa que os dados da pesquisa foram considerados conforme as visões dos sujeitos investigados sobre acontecimentos, fatos, valores e fenômenos. Em síntese, não foram analisados como verdades objetivas, mas sim como construções que refletem suas experiências e condicionam suas interpretações de mundo (Bauer; Gaskell, 2002; Flick, 2008).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com membros da comunidade escolar, incluindo gestores e professores experientes da instituição. Dada a sobreposição de subáreas em algumas funções, profissionais em cargos diretivos foram incluídos nas entrevistas semiestruturadas. A diversidade de formação e de experiências profissionais foi considerada na seleção dos participantes, abrangendo tanto a área de negócios quanto as práticas educacionais. As entrevistas envolveram dez participantes, assegurando-se o anonimato. As principais características dos entrevistados podem ser visualizadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Perfil dos entrevistados.

Entrevistado(a)	Formação	Trajetória no Grupo X
E01	Magistério; Graduação em Ed. Física.	Ingressou em 1989 como professora auxiliar e foi promovida à regente. Assumiu funções em planejamento e execução de aulas de informática. Atualmente, trabalha com apoio pedagógico e tecnologia educacional.
E02	Graduação em Matemática e Direito; Esp. em Gestão da Qualidade; Me. em Educação.	Entrou como professor e diretor de unidade em 2012. Desde 2018 dedica-se exclusivamente às funções diretivas.
E03	Graduação em Ciências Contábeis; Esp. em Controladoria e Gestão.	De grandes empresas fora do setor educacional, ingressou na controladoria em 2012, assumindo coordenação em 2019 (até o momento).
E04	Graduação em Administração; Esp. em Economia e Mercado de Capitais.	Iniciou na área financeira, onde atuou por 12 anos, chegando à gerência. Atua na área de investimentos financeiros.
E05	Graduação em Artes Visuais e História; Esp. em Fotografia; Me. em Gestão Ambiental.	Entrou em 2008 como professora. Passou por diversas funções. Desde 2020 coordena um programa pedagógico.
E06	Graduação em Ciências Contábeis; Esp. em Controladoria e Gestão; Me. em Administração.	Ingressou em 2010, após experiência em diversas empresas na área de contabilidade. Atua na área financeira e leciona no ensino superior desde 2004.
E07	Graduação, mestrado e doutorado em Matemática.	Professor desde 1987. Durante muitos anos atuou no 3º ano. Hoje, preparatório para vestibular.
E08	Graduação em Turismo e Hotelaria; Esp. em Gestão.	Ingressou como gerente administrativo de unidade em 2011. É gerente da área de operações, responsável pelo administrativo de todas as sedes.
E09	Graduação em Administração; Esp. em Marketing.	Ingressou em 2010, vindo de outra instituição de ensino, passando por áreas de staff e controladoria. Assumiu a área de operações de 2020 até 2022. Deixou o grupo para se dedicar à consultoria em gestão empresarial.
E10	Graduação em Engenharia Química.	Sócio-fundador, atua desde 1972. Atualmente, mantém função ativa no grupo, na área do curso e no conselho de sócios.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Dois grandes temas de análise foram definidos antes da entrada no campo empírico – a cultura empresarial e a cultura educacional – atuando como referências teóricas norteadoras para a construção do roteiro de entrevistas e para a delimitação inicial do objeto. No entanto, a definição das categorias e subcategorias analíticas ocorreu a partir da leitura exploratória e sistemática do corpus textual, respeitando os princípios de uma análise indutiva de conteúdo, conforme orientações metodológicas da abordagem qualitativa (Bauer; Gaskell, 2002; Flick, 2008). Nesse tipo de análise, as categorias não são pré-estabelecidas rigidamente, mas emergem do próprio material empírico por meio de codificação aberta, identificação de regularidades e reconstrução de sentidos atribuídos pelos sujeitos.

As falas dos professores, diretores, colaboradores da área de controladoria e sócios fundadores constituíram o substrato fundamental para compreender as dinâmicas que permeiam a instituição,

particularmente as tensões entre os valores que orientam o campo pedagógico e as premissas gerenciais da cultura empresarial. A interpretação dos dados foi conduzida segundo uma lógica construtivista, na qual os significados são compreendidos à luz das experiências, visões de mundo e trajetórias sociais dos participantes.

A seguir, apresentamos os pontos centrais obtidos na análise do corpus textual. Eles foram organizados em três grandes temas que perpassaram de forma recorrente os depoimentos dos entrevistados, revelando a influência da cultura corporativa na prática educacional e, por vezes, o embate entre dois campos de significação distintos. Esses temas são: i) a educação como um negócio; ii) o equilíbrio/embate entre o “pedagógico” e o “corporativo”; e iii) o papel do professor.

Educação como um Negócio

O corpus textual revela que a concepção de “educação-negócio” permeia o imaginário do Grupo X, pois essa premissa aparece, em maior ou menor intensidade, na fala de todos os depoentes. A forma como essa concepção emerge apresenta diferenças sutis – ora em uma narrativa conciliatória entre interesse privado e interesse público, ora demonstrando tensão entre diferentes visões sobre o que deveria ser uma escola.

Iniciamos nossa análise com um trecho significativo da entrevista realizada com um diretor escolar com experiência prévia como professor. Quando questionado sobre sua compreensão da relação entre o Estado e o setor privado na educação, respondeu:

[...] a educação como uma concessão do Estado, da qual a iniciativa privada se apropriou. A educação... ela tem uma regulamentação, mas, ao mesmo tempo, é a escola; ela tem a possibilidade de colocar o seu, a sua feição, de colocar a sua digital, o seu DNA, então a educação, ela não se dissocia, ela é um negócio, é um negócio regulamentado. É um negócio com características muito particulares (E02).

Para além da ideia explícita de concepção da educação como “um negócio regulamentado”, vemos aqui como o entrevistado entende dubiamente a dimensão público/privada da atividade escolar, ou seja, ele argumenta que a dimensão pública, retratada na ideia de “concessão do Estado”, contrapôs-se à “apropriação” da iniciativa privada. Tal entendimento revela a premissa: mesmo que legalmente a atividade escolar seja uma prerrogativa do poder público – tendo em vista ser direito constitucional e um importante setor de fomento à cidadania (Silva; Pereira, 2016) –, emerge a ideia de que a participação da iniciativa privada nesta atividade foi um tipo de “sequestro” de política pública, dada a partir da prevalência do interesse econômico da atividade empresarial. Isso pode ser evidenciado no seguinte trecho:

É uma empresa voltada para a educação. Então, deve respeitar primeiro os princípios lá na educação, coisa do MEC [Ministério da Educação]; primeiro aqui para depois virar uma empresa que só visa lucro. Pelo que eu tenho visto, existe o número x de alunos que deve ter sido respeitado (E01).

Mesmo entendendo que a prioridade na atividade educacional é o interesse público e fomento dos valores de cidadania, o trecho acima revela a natureza empresarial primária da escola. Em outras palavras, as escolas do Grupo X seriam “empresas” que escolheram atingir seus objetivos empresariais no setor da educação. Isso é evidenciado no mesmo trecho na ideia de que o cumprimento das prerrogativas do órgão público regulador (MEC) são limites a serem respeitados. A pergunta é: se tais limites não existissem, as diretrizes da educação cidadã seriam cumpridas?

Essa é a ideia que parece reforçar a vinculação da organização educacional com a cultura corporativa tal qual difundida nas grandes organizações empresariais. Isso porque, em uma concepção de escola-empresa, as diretrizes educacionais dos institutos reguladores são observadas como parâmetros “limitadores” da atividade empresarial, ou seja, a regulação é uma espécie de “ônus” e não a expressão de um valor em si. Essa abordagem aparenta estar vinculada à concepção do “Estado mínimo”, em linha com uma perspectiva neoliberal que favorece a liberdade econômica. Tal ideologia parece ser uma presença marcante na cultura empresarial atual (Carmo et al., 2021).

A necessidade de adaptar o ambiente escolar para inclusão dos alunos, conforme a lei, é ponto que evidencia a tensão diária na escola entre priorização dos princípios empresariais e cumprimento das diretrizes estatais. Segundo a Entrevistada 01, é fundamental que a instituição esteja pronta para receber esses alunos e que ofereça apoio adicional aos professores:

Talvez se não houvesse a lei, como não havia antigamente, o aluno era de inclusão e a professora se lascava, literalmente. Complica tudo ter um tutor? Complica. Mas ajuda o professor, de certa forma (E01).

É evidente que a professora 01 sustenta a visão de que a presença do profissional de apoio para os alunos inclusivos é uma exigência legal, não uma decisão autônoma do Grupo X. Corroborando a fala da professora, quando o diretor da escola (E02) aborda a questão do suporte técnico aos alunos inclusivos, sua argumentação é embasada em considerações econômicas:

Eu não posso ter 18 crianças numa turma, porque 7 são de inclusão. Eu tenho duas turmas deficitárias aqui, é fato, isso é fato, porque eu coloquei, em uma, quatro crianças, na outra, três crianças de inclusão. Então, há fatores que surgem com a regulamentação e que afetam esses tutores e essas crianças, especialmente aqueles casos em que atuo sem realizar qualquer cobrança da família (E02).

Mesmo que consideremos haver diferentes juízos entre as falas dos dois profissionais sobre o suporte à inclusão, persiste um ponto comum: as medidas adotadas pela escola são motivadas principalmente por considerações econômicas. Existe a percepção de que a gestão escolar trata questões relacionadas à inclusão como custos adicionais, e as imposições legais são encaradas como despesas impostas pelo órgão regulador. Mais uma vez indagamos: se não houvesse o impositivo legal, qual seria a medida tomada pela escola?

A fala do diretor dá pistas de que o problema é uma questão de cálculo econômico, tal qual previsto na racionalidade predominante na lógica *management* (Vizeu, 2010; Ramos, 1989); não se consideram as condições de aprendizagem, condições de trabalho dos docentes, ou a ideia de inclusão social; apenas a razão custo/receita, entendida como a proporção do número de alunos necessários para atingir a lucratividade esperada com as condições impostas pelo órgão regulador da atividade.

O contraponto mais forte à concepção de escola-empresa ocorre pelos entrevistados que atuam na atividade docente ou pedagógica, sem exercer nenhuma função administrativa. Por exemplo, o Entrevistado 07 defende que a qualidade educacional deve ser prioridade, a despeito do fato de se tratar de uma empresa. Segundo ele, “a escola deve, em primeiro lugar, se preocupar com a qualidade da educação e com o bem-estar do aluno”. Por outro lado, a respeito da qualidade educacional do grupo, ele critica a fraqueza de um projeto pedagógico em comparação ao poder exercido pelo “cliente”:

[...] não há um projeto forte pedagógico onde não interessa quem seja o aluno. Onde a escola e os professores sabem o que precisa ser feito e defende suas prioridades... isso não acontece mais. A escola acaba sempre se rendendo às exigências dos pais por medo de perder o aluno (E07).

Esse trecho destaca a dificuldade do professor em reconhecer que há, de fato, uma prioridade à dimensão educacional/pedagógica. Isso nos leva ao segundo aspecto observado no corpus textual, referente à percepção de como se dá o equilíbrio entre duas áreas bem delimitadas, denominadas como *corporativo* e *pedagógico*. Nesse sentido, a percepção da escola como empresa não deve ser lida apenas como traço específico da organização estudada, mas como expressão de uma tendência estrutural historicamente consolidada no Brasil, conforme discutido por Cunha (2007b) ao analisar a inserção das escolas privadas no campo educacional por meio de articulações entre Estado e mercado.

O Equilíbrio/Embate entre o Pedagógico e o Corporativo

Reconhecida por todos os membros da comunidade escolar como uma “empresa”, as escolas do Grupo X apresentam nítida separação entre duas áreas profissionais: a pedagógica e a corporativa. Para os entrevistados, o *pedagógico* refere-se aos profissionais envolvidos diretamente com a atividade-fim (educacional): professores, tutores, auxiliares, regentes, técnicos educacionais, coordenadores e supervisores pedagógicos, supervisor disciplinar. Já o termo *corporativo* é atribuído especialmente às funções diretamente ligadas à gestão econômico-financeira, tais como a área de controladoria e relacionadas a esta atividade.

Mesmo que essa divisão seja bem demarcada na fala dos entrevistados (e que eles se reconheçam como pertencentes a um dos dois grupos), há posições que refletem a sobreposição dos papéis, ora prevalecendo um ou outro, ora subordinando um ao outro, ora alternando um pelo outro. Essa condição é verificada especialmente na função de diretor de escola, tornando essa função que, sob a égide da literatura de gestão escolar, deveria ser permeada pelos valores da cultura educacional (Venera, 2009; Paro, 2010), como sendo uma posição de gestão prioritariamente delineada pelos valores da cultura corporativa/empresarial.

A orientação para que o diretor da escola “vestisse os dois chapéus” – corporativo e pedagógico – foi particularmente dada pela direção geral do Grupo X, especialmente pelo presidente da Divisão de Ensino (aqui denominado por *Alfa*). O trecho a seguir comenta esse papel duplo:

A gente foi, sob a liderança do professor Alfa, fazendo com que as unidades educacionais tivessem a gestão econômica e financeira do seu negócio, para que ele, além de um líder da área pedagógica, que é o nosso core business, que é educação, ele tivesse também um suporte, um direcionamento da área econômica e financeira (E09).

É assim que vemos um esforço grande para que o diretor das unidades tivesse o amparo da direção do grupo e dos setores de controladoria (duas áreas reconhecidas como corporativas) para adotar em suas atividades cotidianas de gestão escolar ferramentas, critérios e indicadores especificamente econômico-financeiros. Essa condição é importante para verificar como tais profissionais foram centrais na difusão da ideia de conciliação entre as duas dimensões.

Dito isso, as falas de muitos profissionais reforçam a ideia de equilíbrio entre corporativo e pedagógico, ora pensados como complementares, ora como áreas que são adequadamente balanceadas no Grupo X:

Eu vejo equilíbrio. Pessoal olha, financeiro olha, mas também o pessoal olha a qualidade e, então, eu não vejo assim “ah, não, mas é muito financeiro e pronto, ou é muito pedagógico e pronto”. Eu acho que tem um equilíbrio (E06).

Eu não consigo te apontar que hoje é um grupo que tem um viés fortíssimo pedagógico e ignora qualquer questão e vai superar qualquer coisa em nome do pedagógico. Mas eu não vejo que o grupo vai ignorar o pedagógico em detrimento do resultado financeiro. Acho que isso se equilibrou novamente (E08).

A visão de que há embate entre essas duas dimensões transpareceu em nosso corpus textual:

É um negócio que começou em educação, mas é um negócio. E, quando as culturas entram em rota de colisão, cada caso é analisado, diferente de grupos educacionais que nascem como negócio e assumem a educação como mais um dos negócios (E02).

Não digo priorizar resultado financeiro, mas sempre tem a pressão de que o programa não vai se pagar... Eu não posso construir salas a mais enquanto há salas ociosas no outro prédio, mas aí eu tenho um embate de faixa etária e que é muito difícil para a questão empresarial ver essas diferenças, porque para eles, todos eles são alunos, não é? A gente lida com pessoas ali dentro que trabalham com educação, que são muito idealistas, né? Elas tentam fazer acontecer de uma outra maneira, então, querendo ou não, fazem diferença no pedacinho que elas estão. Mas é claro que falta uma gestão financeira (E05).

Eu acho que, nesse tempo todo, o Grupo X já foi mais preocupado com o ensino em si. De uns tempos para cá, uns 10 anos para cá, isso mudou, e a empresa passou a priorizar o lucro (E07).

Eu vi essa cultura educacional sendo perdida para o corporativismo da central corporativa. Eles trazem os melhores profissionais, mas nem todos com visão da educação (E09).

Apesar de reconhecermos que as entrevistas podem refletir uma postura conciliatória para evitar expor potenciais problemas e discordâncias entre as equipes, é inegável que persiste ambiguidade na compreensão do equilíbrio ou conflito entre profissionais que atuam nos âmbitos corporativo e pedagógico. Essa ambiguidade pode ser atribuída ao investimento da alta gestão do grupo na promoção da ideia de conciliação entre essas áreas, iniciando-se pela ênfase na importância dos diretores de escola como principais agentes desse processo de convergência.

Os esforços para promover mentalidade de complementaridade e convergência entre as atividades corporativas e pedagógicas, entretanto, parecem não conseguir eliminar conflitos evidenciados por questões práticas do dia a dia em ambas as áreas. A discussão sobre a taxa de ocupação das salas e a segmentação dos espaços por faixa etária é um exemplo. Outro ponto que ilustra bem esse embate diz respeito ao número esperado de alunos por turma.

As falas a seguir revelam como esse problema é identificado pelos diferentes setores. Os entrevistados do setor corporativo assim se expressaram:

Essa taxa de ociosidade, esse ensalamento, financeiramente, é importante, porque ele tem todo um cálculo por trás, porém, as duas coisas têm que andar junto. Se hoje, no ensino médio, eu não consigo compor 30 alunos, quantos alunos eu consigo compor? Eu acho que tem que ter as trocas, aí eu consigo compor tanto, então, eu consigo é tirar isso de outra turma? Eu consigo equilibrar isso em outro segmento? Reduzir algum custo? Aumentar a mensalidade? (E03).

O ponto de equilíbrio financeiro vai sempre ser o norte. Você vai ter sempre a visão do professor que entende qual é a quantidade de alunos que ele gostaria de ter na sala, pela produtividade [...] você vai transcrever isso num valor de mensalidade. Se quero ter menos alunos, tem que cobrar mais por sala... aí eu não tenho adesão de cliente, aceitando pagar mais; ninguém sabe essa fórmula exata. O ponto de equilíbrio seria onde você consegue, primeiro, dar qualidade de ensino para o aluno, visando um retorno financeiro adequado. Essa é a minha visão financeira. A decisão de abrir ou fechar sala, ela é muito financeira. A decisão vai ser numérica (E04).

Nós temos uma questão de legislação que nós temos que seguir, e ela define a quantidade de alunos por segmento, por nível de ensino. Então, o meu ponto de vista é de que a definição deve ser feita com base na legislação (E09).

A legislação inclusive permite que se tenha uma área disponível de 1,1 metros quadrados por aluno para que o professor tenha condições de dar uma aula satisfatória e que o conteúdo seja bem entregue. A gente precisa otimizar aquele espaço para que ele se torne um espaço lucrativo, né? (E08).

É um desafio, sempre tem o viés financeiro por trás. Se você tiver mais alunos por sala, melhor. Porém, tudo tem limite. Existem os profissionais de educação que vão entender qual o limite máximo de você ter uma sala de aula para passar aquele conhecimento (E06).

Essas diferentes falas sobre o número de alunos revelam que há uma dificuldade entre a definição do que é ideal sob a perspectiva dos valores empresariais versus valores educacionais: os argumentos apresentados pelos integrantes do corporativo reforçam a ideia de negócio, viabilidade econômica, lucratividade, entre outros parâmetros de desempenho da cultura empresarial, mesmo considerando ser importante balizar a questão da razão professor/número de alunos sob o olhar pedagógico.

O importante é notar o que é considerado como critério em primeiro lugar, se orientação econômica ou orientação educacional/pedagógica. Mesmo que profissionais no corporativo validem o olhar de professores/pedagogos na definição deste critério, a argumentação sempre se baseia no critério da finalidade primeira da organização – o objetivo empresarial. Certamente, essa forma de pensamento é mais forte nos profissionais com trajetória e formação nas funções “corporativas”, mas também é encontrada entre professores que assumiram cargos de gestão.

Um aspecto organizacional que ajuda a compreender a persistência e a disseminação dessa racionalidade empresarial na cultura da instituição é a forma como se estrutura sua governança interna. Embora os entrevistados tenham mencionado a existência de um conselho de sócios, o funcionamento dessa instância pouco se aproxima de um Conselho de Administração formal, tal como previsto nas sociedades anônimas de capital aberto. Trata-se de uma instância composta por representantes das famílias controladoras, com papel estratégico e decisório, mas sem os mecanismos colegiados, as rotinas deliberativas públicas e os padrões regulatórios que caracterizam a governança corporativa profissionalizada.

A ausência de participação externa, de prestação de contas pública e de instâncias independentes de controle reforça uma lógica organizacional híbrida: por um lado, adotam-se a linguagem e as ferramentas do mundo corporativo; por outro, preservam-se vínculos personalistas e estruturas hierárquicas centralizadas, típicas de grupos familiares. Essa forma de governança contribui para manter o eixo decisório sob domínio de um núcleo restrito, influenciando diretamente a mediação das tensões entre o pedagógico e o corporativo. Em vez de um processo democrático ou colegiado, os rumos da escola são definidos com base em critérios pragmáticos, orientados à eficiência e ao desempenho financeiro, reafirmando a centralidade da lógica empresarial nas decisões escolares.

O Papel do Professor

Outro tema que se destacou no corpus textual das entrevistas foi a menção sobre a importância do professor na escola. Seja nas falas dos profissionais ligados ao pedagógico ou pelos membros do corporativo, todos mencionaram ser o professor o principal agente do processo de ensino. O que muda, na verdade, é a forma como essa importância é percebida pelos diferentes profissionais.

Para os profissionais do pedagógico, o professor é a essência da escola, porque sua atuação é decisiva para atingir os objetivos educacionais; já para os do corporativo, os professores são aqueles que garantem a “satisfação do cliente”, promovem a diferenciação do negócio em relação à concorrência, estão diretamente ligados ao *core business* em nítida referência à linguagem da cultura empresarial:

[...] a gente, como professor, tem um papel muito importante, e que às vezes ele fica mesclado como o de um educador: tem que passar valores. Vejo o papel do professor como muito maior do que apenas ensinar conteúdo. Vejo ele realmente como um mediador de desenvolvimento, não apenas de conhecimento (E05).

[...] quando você fecha ali a sala de aula... é o professor. Não tem empresa, negócio, Estado. O professor tem ali uma liberdade de expressar a opinião dele sobre aquela temática que está discutindo com o aluno: uma responsabilidade enorme. Precisa ter uma articulação muito grande entre professor e instituição de ensino. Essa questão do financeiro... ele é diferente dos outros negócios, como uma indústria, que você vai espremer o seu fornecedor até o último. Não dá para a gente espremer o nosso colaborador até o último, porque ele está representando a gente lá. Isso é uma grande diferença no viés financeiro e negócio ao mesmo tempo que a área de educação tem. É muito diferente e tem a questão do impacto de folha, de gestão de recursos humanos, sabe? Quando você fala em alimento, você pode transformar uma indústria... 100% tecnologia, com pouca mão de obra. Já quando você está falando de educação, não, é mais difícil. Obviamente você vai colocar tecnologia, mas sempre você vai ter que ter alguém ali, tendo uma relação com o aluno. Então isso também sobre o viés financeiro; tem as suas complexidades (E06).

Embora todas as falas destacadas enfatizem o papel crucial e a importância do professor, há duas conotações distintas de valorização. Por um lado, o professor é reconhecido como agente essencial na transmissão dos valores da educação, ligados às expectativas sociais da instituição, visto como fundamental na formação cidadã, influenciando as bases éticas e morais dos alunos.

Entretanto, os trechos que enfatizam o papel do professor na escola apresentam argumentos baseados na lógica empresarial. São ideias que reforçam a importância do professor por estar na linha de frente do negócio, sendo o contato direto com os alunos, o que reflete a percepção de valor a partir da “satisfação do cliente”. Logo, se a satisfação do cliente puder ser alcançada por outros elementos que não dependam tanto da atuação do professor, ele pode ser dispensado. A fala que menciona a metáfora de “espremer” o fornecedor ilustra essa perspectiva, indicando que a valorização do professor, para a cultura corporativa, é relativa à contribuição esperada para a satisfação do cliente.

Essa ideia se confirma nas falas que nominam o aluno como “cliente”, ou que destacam o interesse econômico em relação aos pais:

Os pais têm um poder muito grande perante a escola. Se você for um engenheiro, eu não vou chegar lá para dizer o que você tem que fazer. Hoje, um pai, só porque paga a mensalidade, acha que pode sair reclamando e, o pior, a escola se abaixa para escutar (E07).

Uma forma de entender como essa importância relativa do professor varia entre a visão de mundo permeada pela lógica do negócio/empresa é verificar a ideia de que o professor é quem tem contato com o “cliente”. A própria noção de cliente em uma escola já é controversa, pois flexibiliza a noção de formação do aluno, que deve ser visto como um agente ativo no processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, buscamos compreender como se configura a relação entre a *cultura empresarial* e a *cultura educacional* em um grupo escolar da região Sul do Brasil. Foi possível identificar uma convivência intensa, mas marcada por tensões e assimetrias entre essas duas referências culturais, cuja interação nem sempre se dá de forma harmônica. Em diversos momentos, ações e posicionamentos institucionais revelaram embates ou acomodações entre os valores pedagógicos e as exigências organizacionais de natureza empresarial.

Os dados apontaram para zonas de tensão entre essas culturas e para divergências nas percepções dos entrevistados. No entanto, dada a forma como os diretores das unidades escolares atuam em articulação estreita com setores considerados *corporativos* – como a alta gestão e a controladoria – observou-se uma tendência à internalização de valores, premissas e racionalidades da cultura empresarial no cotidiano das práticas escolares.

Embora o discurso institucional insista na ideia de equilíbrio entre o pedagógico e o corporativo, os resultados desta pesquisa indicam que esse equilíbrio é mais retórico do que efetivamente traduzido em ações práticas. Ainda assim, verificou-se uma aderência significativa de profissionais da área pedagógica às diretrizes e métricas provenientes do setor corporativo, com menor ocorrência do movimento inverso. Essa assimilação, por vezes, é naturalizada como condição de sobrevivência institucional.

É necessário, contudo, evitar uma leitura simplificadora ou demonizadora do papel do controle financeiro na gestão escolar. Evidentemente, a prioridade da atividade educativa deve recair sobre os objetivos formativos, muitas vezes relegados quando se adota, de forma acrítica, o modelo empresarial. Ainda assim, a sustentabilidade econômica das organizações escolares é condição para sua continuidade. Como destacam Takahashi, Graeff e Teixeira (2006), a sobrevivência das instituições está diretamente relacionada à capacidade de gestão financeira eficiente.

Esses achados sinalizam para a importância de se pensar a gestão escolar de forma mais abrangente, levando em conta as especificidades do campo educacional e a complexidade das interações entre racionalidades distintas. Conforme argumenta Cunha (2007b), o avanço da racionalidade empresarial nas instituições escolares privadas não ocorre de maneira isolada, mas se ancora em um modelo de financiamento educacional que, historicamente, mobiliza recursos públicos em favor da lógica privada. Tal arranjo institucional contribui para a consolidação de práticas organizacionais orientadas por desempenho, resultados e controle, ainda que inseridas em um campo cuja missão primordial é formativa e pública por definição.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa busca contribuir com o campo dos estudos sobre gestão escolar, especialmente no que tange à compreensão das disputas simbólicas e materiais que permeiam os espaços educacionais. Os resultados destacam a importância de se considerar as singularidades dos contextos institucionais, promovendo abordagens mais críticas, dialógicas e sensíveis às contradições que atravessam a administração da educação no setor privado.

Conflitos de Interesse

Nada a declarar.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Daleffe JB, Vizeu F; **Metodologia:** More JA, Vizeu F; **Supervisão:** More JA, Vizeu F; **Escrita – rascunho original:** Daleffe JB; **Escrita – revisão e edição:** More JA; **Aprovação final:** Daleffe JB, More JA, Vizeu F.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Dados serão fornecidos mediante solicitação .

Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior 
Código Financiamento 001

Declaração de Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial

Os autores declaram que nenhuma ferramenta de inteligência artificial foi usada na preparação, redação, análise de dados ou revisão deste manuscrito.

Agradecimentos

Não se aplica.

Referências

ABRUCIO, F. L. A singularidade da gestão educacional. **GV-Executivo**, v. 17, n. 1, p. 16-19, 2018. <https://doi.org/10.12660/gvexec.v17n1.2018.74081>

ABRUCIO, F. L. Separar o joio do trigo: o que importa na educação. **GV-Executivo**, v. 18, n. 2, p. 40-43, 2019. <https://doi.org/10.12660/gvexec.v18n2.2019.78927>

ALVES, M. A história da contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5139>. Acesso em: 1 jun. 2023.

AZEVEDO, J. G.; LEONE, R. J. G. Práticas de gestão financeira em micro e pequenas empresas: um estudo descritivo em indústrias de castanha de caju do Estado do Rio Grande do Norte. **Revista Ciências Administrativas**, v. 17, n. 1, p. 55-83, 2011. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rca/article/view/3221>. Acesso em: 1 jun. 2023.

- BARBOSA, L. Cultura de negócios: ambiguidades e contradições. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 4, p. 106-109, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902002000400011>
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BIN, D. The politics of financialization in Brazil. **World Review of Political Economy**, v. 7, n. 1, p. 106-126, 2016. <https://doi.org/10.13169/worlrevipoliecon.7.1.0106>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 junho. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BREITENBACH, M.; ALVES, T. W.; DIEHL, C. A. Indicadores financeiros aplicados à gestão de instituições de ensino de educação básica. **Contabilidade Vista & Revista**, Minas Gerais, v. 21, n. 3, p. 167-203, 2010. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/734>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- CARMO, L. J. O. et al. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 18-31, 2021. <https://doi.org/10.1590/1679-395120200043>
- CHANDLER, A. D. **The visible hand: the managerial revolution in american business**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- CONTE, I. I. Educação em tempos de mercantilização. **Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, n. 20, p. 51-63, 2011. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i20.4793>
- CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007a. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.
- CURY, C. R. J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação & Saúde**, v. 4, n. 2, p. 143-158, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100009>
- FARIAS, L. O.; VAITSMAN, J. Interação e conflito entre categorias profissionais em organizações hospitalares públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, p. 1.229-1.241, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2002000500015>
- FERNANDES, A. M.; GALVÃO, P. R. A controladoria como ferramenta de gestão nas micro e pequenas empresas: um estudo da viabilidade e da relação custo benefício. **Revista de Tecnologia Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 3-16, 2016. Disponível em: <https://www.cc.faccamp.br/ojs-2.4.8-2/index.php/RTA/article/view/904>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- FERREIRA JUNIOR, A. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

- FIIRST, C. et al. Perfil do controller e a evolução histórica da profissão no contexto brasileiro. **Enfoque Reflexão Contábil**, Paraná, v. 37, n. 2, p. 1-20, 2018. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v37i2.33342>
- FIORIANI, A. R. Controladoria como geradora de informações para subsidiar decisões administrativas. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 29-38, 2001. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/554/507>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GÓIS, A. D.; LUCA, M. M. M. Superior business performance and corporate culture in Latin America. **Revista de Administração da UFSM**, v. 13, n. 5, p. 1.050-1.067, 2020. <https://doi.org/10.5902/1983465934414>
- GOMES, G. et al. Cultura organizacional e inovação: uma perspectiva a partir do modelo de Schein. **Revista de Administração da Unimep**, v. 15, n. 1, p. 51-72, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2737/273750689003.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- ITUASSU, C. T.; TONELLI, M. J. Sucesso, mídia de negócios e a cultura do management no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 86-111, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512014000100007>
- JAIME JUNIOR, P. Um texto, múltiplas interpretações: antropologia hermenêutica e cultura organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 72-83, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902002000400008>
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MACIEL, C. O.; AUGUSTO, P. O. M. Praticantes da estratégia e as bases praxeológicas da indústria do management. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 6, p. 660-672, 2015. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150605>
- MARION, J. C. **Contabilidade empresarial**. São Paulo: Atlas, 2015.
- MARTINS, V. As escolas privadas na CF/88 e na Lei 9.394/96. **DireitoNet**, 2006. Disponível em: www.direitonet.com.br. Acesso em: 1 set. 2025.
- MENEGHETTI, F. K.; STEFANI, D. **Intolerância: uma análise sobre a realidade brasileira**. Porto Alegre: Fi, 2020.
- MORE, J. A. Discurso gerencialista como promotor da normalização das relações de poder na empresa-escola.

2022. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2022. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/30324>

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2006.

MOURA, E. O.; BISPO, M. S. Compreendendo a prática da gestão escolar pela perspectiva da sociomaterialidade. **Organizações & Sociedade**, v. 28, n. 96, p. 135-163, 2021. <https://doi.org/10.1590/1984-92302021v28n9606pt>

OLIVEIRA, A. F. C. S.; FILHO, A. D. P.; AMARAL, H. F. A relevância da gestão financeira de curto prazo. **Contabilidade Vista & Revista**, Minas Gerais, v. 12, n. 3, p. 35-50, 2001. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/182>. Acesso em: 3 jun. 2023.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. Para além do management: o processo de managing em uma escola pública de ensino fundamental no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 539-551, 2019. <https://doi.org/10.1590/1679-395173528>

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceitualização da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

RODRIGUES, S. B. Cultura corporativa e identidade: desinstitucionalização em empresa de telecomunicações brasileira. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 45-72, 1997. <https://doi.org/10.1590/S1415-65551997000200004>

SANTIAGO, L. P. M.; SOUZA, A. H. F.; BARBOSA JÚNIOR, W. P. **Plano Nacional de Educação** (2014-2024): uma análise relativa à implementação da gestão democrática no sistema de ensino brasileiro. In: CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DA EDUCAÇÃO, 1., 2018, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília: Fórum Nacional Popular de Educação, 2018. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-03/LUAN_PRESLEY_MENDONCA_SANTIAGO.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, L. S. F. C.; PEREIRA, T. I. Educação e cidadania: reflexões para um debate contemporâneo. **Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades**, Erechim, v. 3, n. 1, p. 13-27, 2016. <https://doi.org/10.36661/2358-0666.2016n1.8956>

SIQUEIRA, J. R. M.; SOLTELINHO, W. O profissional de controladoria no mercado brasileiro - do surgimento da profissão aos dias atuais. **Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 16, n. 27, p. 66-77, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772001000300005>

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TAKAHASHI, A. R. W.; GRAEFF, J. F.; TEIXEIRA, R. M. Planejamento estratégico e gestão feminina em pequenas empresas: o caso das escolas particulares em Curitiba-Paraná. **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 39, p. 29-44, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302006000400002>

TORRES, L. L. **Cultura organizacional em contexto educativo**: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho. Minho, Portugal, 2004.

TORRES, L. L. Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-20, 2023. <https://doi.org/10.1590/es.260427>

VARGAS, A. J.; BEUREN, I. M. O envolvimento do controller no processo de gestão: um estudo em empresas brasileiras. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 5, n. 3, p. 405-426, 2012. Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/asaa/article/view/111>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VENERA, R. A. S. Sentidos da educação cidadã no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 231-240, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200014>

VIZEU, F. (Re)contando a velha história: reflexões sobre a gênese do management. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 5, p. 780-797, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000500002>

WELLEN, H. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica**. Curitiba: IBPEX, 2012.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. P. A mídia especializada e cultura do management. **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 38, p. 91-105, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302006000300006>

ZITKOSKI, J. J. Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 9-18, 2006. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/7945/4665>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Sobre os Autores

JÚLIA BARBIERI DALEFFE é mestra em Administração pela Universidade Positivo. Graduada em Engenharia Civil pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (2018). Atualmente é coordenadora pedagógica do Colégio Lobo de Guarapuava. Linha de pesquisa: Organizações, Linguagem e Mudança Social.

JANAÍNA ALVES MORE é doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Positivo (Bolsista Capes). Mestra (Bolsista Capes) em Administração pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2022). Escreve materiais didáticos nas áreas de Administração e Letras. Mentora graduandos e pós-graduandos em escrita acadêmica. Lidera o Grupo de Pesquisa em Análise Crítica do Discurso (Universidade Positivo). Palestrante em empresas, instituições de ensino superior e em órgãos públicos. Linha de pesquisa: Organizações, Linguagem e Mudança Social.

FABIO VIZEU é doutor em Administração de Empresas pela Fundação Getulio Vargas (FGV). Professor da Universidade Positivo no PPGA. Consultor na área de estratégia, análise organizacional e comportamento nas organizações, tem diversas publicações em periódicos qualificados pelo sistema Qualis/Capes, além de livros e capítulos de livros. Comentarista de rádio na área de gestão e carreira. Palestrante em empresas, instituições de ensino superior e em órgãos públicos. Linha de pesquisa: Organizações, Linguagem e Mudança Social.

Recebido: 14 maio 2024

Aceito: 1 dez. 2025