

Isomorfismo e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental

ÂNGELA FRANÇA VERSIANI¹

PLÍNIO RAFAEL REIS MONTEIRO²

SÉRGIO FERNANDO LOUREIRO DE REZENDE¹

¹ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC MINAS) / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO, BELO HORIZONTE – MG, BRASIL

² UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG) / CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO, BELO HORIZONTE – MG, BRASIL

Resumo

Este artigo discute a homogeneidade e variação da gestão nas escolas da rede pública brasileira de Ensino Fundamental. Sua elaboração teórica se respalda no debate contemporâneo da perspectiva institucional que questiona a homogeneidade dos campos organizacionais. Uma das lacunas de pesquisa consiste em revelar como as formas estruturais de determinado campo organizacional são isomórficas e quais são suas consequências sociais. Diante desse quadro, levantam-se duas proposições. A primeira, relacionada ao isomorfismo, assume que há um modelo de gestão educacional disseminado nas redes públicas de ensino. E a segunda admite variações desse modelo associadas ao desempenho das escolas. Na metodologia, aplicou-se um *survey* a 551 professores da rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte. Os resultados comprovaram o isomorfismo de um modelo de gestão educacional pautado nos valores de diálogo e participação. Também se observaram variações desse modelo associadas ao desempenho das escolas. Desse modo, a principal contribuição teórica do artigo foi a identificação das lógicas institucionais em um campo organizacional e suas consequências sobre as organizações.

Palavras-chave: Isomorfismo. Campo organizacional. Teoria institucional. Gestão escolar. Gestão educacional.

Isomorphism and variation of the school management of the Brazilian public elementary school system

Abstract

This article discusses the homogeneity and variety of the network of the public education network of Brazilian elementary schools. The theoretical background is based on the contemporary institutional perspective debate about the homogeneity and variation of the organizational field. The study addresses a gap in the literature by focusing on how much structural forms are isomorphics in one organizational field as well as identifying their social consequences. From this, two propositions are presented. The first assumes that there is one educational management model spread in the public education network and the second points to variations related to the performance of schools. A survey was applied to 551 teachers from the municipal network of education of Belo Horizonte (MG). The results show that there is isomorphism in the educational management model based on values of dialogue and participation. However, there are also variations in this model, which are associated to the performance of schools. The article's main theoretical contribution is the identification of the institutional logics present in an organizational field and its consequences to the organization.

Keywords: Isomorphism. Organizational field. Institutional theory. School management. Educational management.

Isomorfismo y variaciones de la gestión escolar en las escuelas primarias públicas brasileñas

Resumen

Este artículo discute la homogeneidad y variaciones de la gestión en las escuelas primarias públicas brasileñas. Su elaboración teórica se respalda en el debate contemporáneo de la perspectiva institucional que cuestiona la homogeneidad de los campos organizacionales. Una de las lagunas de investigación consiste en revelar cómo las formas estructurales de determinado campo organizacional son isomorfas y cuáles son sus consecuencias sociales. Ante este panorama, se plantean dos proposiciones. La primera, relacionada al isomorfismo, supone que hay un modelo de gestión educacional diseminado en la red pública de educación. Y la segunda admite variaciones de ese modelo asociadas al desempeño de las escuelas. En la metodología, se aplicó una encuesta a 551 maestros de la red municipal de educación de la ciudad de Belo Horizonte (Minas Gerais). Los resultados comprobaron el isomorfismo de un modelo de gestión educacional fundamentado en los valores de diálogo y participación. También se observaron variaciones de ese modelo asociadas al desempeño de las escuelas. Así, la principal contribución teórica del artículo fue la identificación de las lógicas institucionales en un campo organizacional y sus consecuencias sobre las organizaciones.

Palabras Clave: Isomorfismo. Campo organizacional. Teoría institucional. Gestión escolar. Gestión de la educación.

Artigo submetido em 3 de fevereiro de 2017 e aceito para publicação em 5 de março de 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395165934>

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir a homogeneidade e variação da gestão nas escolas da rede pública brasileiras de Ensino Fundamental. Tal discussão se alicerça na perspectiva institucional, cujo quadro teórico desenvolve as noções de institucionalização e campos organizacionais (SUDDABAY, 2010). Nessa elaboração teórica, advoga-se a ideia de que as organizações se tornam isomórficas na forma estrutural de sua gestão ao buscar se adaptar ao ambiente.

Segundo os clássicos da perspectiva institucional, como Meyer e Rowan (1977) e DiMaggio e Powell (1983), organizações adotam estruturas similares umas às outras porque a rede de relacionamentos entre elas, ou seja, o campo organizacional, veicula mitos ambientais, pressionando conjuntos de organizações a se conformar a tais mitos. Esse processo de infusão de valores, denominado *institucionalização*, provoca o isomorfismo institucional. O isomorfismo significa a adoção por várias organizações de uma estrutura considerada legítima por ser prescrita pelo seu ambiente (BOXENBAUM e JONSSON, 2008). Uma das consequências do isomorfismo é a dissociação entre forma estrutural e competência técnica (WEICK, 1976). Daí decorre o corolário de que a estrutura não se relaciona ao desempenho (BARLEY e TOLBERT, 1997).

Em que pese a consistência desse quadro explicativo, admite-se que sua maturidade teórica ainda está por ser alcançada. Há diversas lacunas de pesquisa a ser preenchidas (MEYER e HÖLLERER, 2014), principalmente sobre como as formas estruturais em determinado campo organizacional são isomórficas (WOOTEN e HOFFMAN, 2008). O campo organizacional tem se tornado cada vez mais complexo e repleto de demandas conflitantes, o que sugere maior diversidade de formas organizacionais e disputas entre suas lógicas (FINCHAM e FORBES, 2015). Estudos recentes indicam organizações respondendo aos seus ambientes com respostas menos homogêneas e menos automáticas do que originalmente supunham os clássicos da perspectiva institucional (REAY, JASKIEWICZ e HININGS, 2015).

Assim, crescem as críticas aos fundamentos da perspectiva institucional (SUDDABAY, 2010) e reforçam-se as sugestões de avançar em pesquisas sobre campos organizacionais (QUIRKE, 2013) e isomorfismo (THORNTON e OCASIO, 2008; SAMPAIO, 2014). A análise da literatura mostra que esforços recentes têm sido feitos nessa direção, tanto na agenda de pesquisa estrangeira como na brasileira. Há trabalhos que buscam entender melhor a formação dos campos organizacionais (OJHA e RAO, 2014; LIMA, CABRAL, PESSOA et al., 2015), seu desenvolvimento e sua mudança (CORAIOLA, JACOMETTI, BARATTER et al., 2015; HOU, 2016), os isomorfismos e seus processos (KELM, RENZ, ALLEBRANDT et al., 2014; WANG, 2016), bem como as diferentes lógicas institucionais (COLANER, 2016).

Por outro lado, essa mesma análise também revela um vácuo nas discussões sobre o quanto o isomorfismo está presente em um campo organizacional e quais são suas consequências sociais (SCOTT e AMARANTE, 2016). Essa lacuna é particularmente curiosa no que diz respeito ao campo organizacional das instituições de ensino, ou seja, das escolas (BERENDS, 2015). Isso porque, de um lado, as pesquisas têm sugerido o quanto tais organizações são sujeitas ao isomorfismo (MEYER e ROWAN, 1983; RANSON e MOORE, 2014) e, de outro, também evidenciado como são heterogêneas do ponto de vista de seus resultados para o sistema (WITZERS, 2006; SAMPAIO, 2014) e de suas estratégias para lidar com o ambiente (GUILLOTIN e MAGEMATIN, 2015). Salvo maior engano, pesquisas que tratam do isomorfismo das escolas no que tange à disseminação da forma estrutural de sua gestão, bem como das relações dessa estrutura com os resultados de aprendizagem de seu público-alvo ainda são bastante incipientes (PEREIRA, 2012).

Visando a diminuir essa lacuna de pesquisa, indaga-se, neste artigo, sobre a homogeneidade e variação estrutural do conjunto das escolas dentro do campo organizacional das instituições de ensino e sua relação com o desempenho. Como se constitui o campo organizacional das escolas brasileiras a partir da forma estrutural de sua gestão? Existem relações entre essa forma estrutural e o desempenho de aprendizagem dos alunos? Formuladas essas duas questões, investigou-se a forma estrutural de gestão pelo que aqui denomina *modelo de gestão educacional*.

O modelo de gestão educacional diz respeito ao *modus operandi* específico da gestão das escolas em determinado período histórico, que adquiriu regularidade, permanência e legitimação. Nesse *modus operandi* estão presentes mecanismos de alocação, coordenação, controle e direcionamento dos recursos humanos e materiais da escola (CASASSUS, 2002). Tais mecanismos englobam instrumentos, processos e práticas que, sendo mais ou menos formalizados, orientam o comportamento dos participantes, desenhando as metas organizacionais que se aderem, em maior ou menor grau, aos valores do ambiente institucional. Desse modo, o modelo de gestão educacional é a consequência da etapa de sedimentação dos processos de institucionalização (TOLBERT e ZUCKER, 1999) e refere-se à persistência de um conjunto de práticas e valores sustentado historicamente por um conjunto de escolas.

Relembrando o argumento de DiMaggio e Powell (1983) de que um campo organizacional só pode ser verificado por constatação empírica, defende-se aqui que o modelo de gestão educacional é uma referência capaz de discriminar os elementos que configuram o campo organizacional das escolas. Sabe-se que tal configuração não é capaz de retratar o campo como um todo, mas pode especificar as características de um subconjunto específico importante, do qual aqui se trata, ou seja, do conjunto de escolas de redes públicas de ensino. Assim, neste artigo, levantam-se duas proposições para teste. A primeira, relacionada ao isomorfismo, assume que há um modelo de gestão educacional disseminado nessa rede. E a segunda admite que existem variações desse modelo associadas ao desempenho das escolas.

Essas duas proposições foram testadas em um *survey* aplicado a escolas de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Belo Horizonte, em que se ouviu a opinião de 551 professores sobre a gestão de suas escolas. Os resultados demonstraram um campo organizacional delimitado por um modelo de gestão educacional pautado nos valores de diálogo e participação. Também se observaram 5 variações nesse modelo, as quais caracterizam modelos de gestão educacional específicos conforme o desempenho escolar se apresente superior ou inferior.

Desse modo, a principal contribuição teórica deste artigo é a identificação de lógicas institucionais em um campo organizacional e suas consequências sociais. Mostra-se quais formas estruturais de gestão das escolas estão disseminadas em um campo e as relações dessas formas com o aprendizado escolar. Visando a apresentar essa contribuição, o artigo foi organizado em 5 seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção se destacam as referências teóricas utilizadas na elaboração das proposições de pesquisa, elucidando a discussão sobre o campo organizacional e o isomorfismo. Avança-se na terceira seção com o detalhamento da metodologia que testou as proposições. Na quarta seção, os resultados são apresentados e discutidos. Por fim, as conclusões são apresentadas na quinta seção.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A perspectiva institucional formulou seu quadro teórico no nível macro de análise, elaborando a premissa de que não se pode separar processos internos das organizações de sua vinculação com o ambiente (SELZNICK, 1996). Essa concepção trouxe pelo menos três importantes contribuições ao entendimento do modo como as organizações estruturam sua gestão. Primeiro, o reconhecimento de que os valores veiculados na rede de relações em que as organizações estão inseridas influenciam a escolha do modo de seu gerenciamento. Segundo, a constatação de um conjunto de organizações que adotam uma mesma forma estrutural de gestão porque são pressionadas à imitação. E terceiro, a descoberta do desacoplamento entre a estrutura adotada e os mecanismos pelos quais o trabalho é efetivamente realizado, levando à conclusão de que estruturas organizacionais não são condição necessária de desempenho (BOXEMBAUM e JONSSON, 2008).

Essas três contribuições, amplamente aceitas nos estudos organizacionais, expandiram-se no desenvolvimento da ideia de que as organizações na procura de legitimação no ambiente compatibilizam suas práticas aos valores disseminados pela rede de relacionamentos entre elas (MEYER e ROWAN, 1977). Essa rede perfaz o que se denominou *campo organizacional* (WHITE, OWEN-SMITH, MOODY et al., 2004). Um campo organizacional foi originalmente definido como uma área formada em torno de organizações que produzem ou consomem produtos e serviços semelhantes e que ampliam suas interações na medida em que se comunicam e se envolvem em trocas, gerando a conscientização mútua em torno de um problema ou tema comum (DIMAAGIO e POWELL, 1983). Essa área impõe várias prescrições e exigências por meio de leis (pressões coercitivas), de regras (pressões normativas) e de modelos de sucessos (pressões miméticas), os quais exercem influência para as organizações se tornarem isomórficas em sua estrutura ou comportamento (OJHA e RAO, 2014).

O isomorfismo estrutural é, então, uma resposta das organizações às pressões do campo, pois as organizações ganham maior capacidade de gerenciar interdependências, desenvolvendo proteção ao questionamento de suas condutas ao conformar suas estruturas às regras e normas de comportamento tidas como certas para seu conjunto (MEYER e ROWAN, 1977). Esse postulado vinculado ao que diferencia a perspectiva institucional de outras dos estudos organizacionais tem sido, ao longo de seu desenvolvimento teórico, atacado por pesquisadores que a adotam em seu quadro de análise. Por exemplo, as outras denominações do campo organizacional, como contexto de ações coletivas (FLIGSTEIN, 2001), setor societal (SCOTT, 2001), esfera institucional de interesses (JEPPERSON, 1991) não só exemplificam a variedade de significados que o conceito comporta (MACHADO-DA-SILVA, GUARIDO FILHO, ROSSONI, 2010), como, principalmente, incorporam críticas dirigidas à uniformidade das pressões institucionais (DUTTA, 2016), à excessiva homogeneidade estrutural (FINCHAM e FORBES, 2015), à

tendência inercial dentro do campo (BOXEMBAUM e JONSSON, 2008), à ênfase na reificação (WOOTEN e HOFFMAN, 2008) e à ausência das fundamentações interpretativas relativas à agência humana (DUTTA, 2016).

Essas críticas visam a realçar os propósitos incongruentes e as mudanças que ocorrem nas organizações a despeito de contextos altamente institucionalizados. Reconhecer a dinamicidade do campo implica assumir o paradoxo da homogeneidade e heterogeneidade (LI e CHUNG, 2017) e de quais formas organizacionais têm consequências a ela associadas (COLANER, 2016).

Embora se acolha, atualmente, a ideia dos graus de homogeneidade de campos organizacionais (DUTTA, 2016), de tipos de isomorfismo (LI e CHUNG, 2017) e do desacoplamento entre estrutura e resultado (DACIN, MUNIR e TRACEY, 2010), ainda é forte a hipótese que relaciona positivamente o grau de incerteza que as organizações têm em relação aos seus meios e fins e o nível de isomorfismo do campo (FAY e ZAVATTARO, 2016). Também se sustenta que o isomorfismo é alto em um campo quando organizações utilizam a confiança em credenciais acadêmicas para a escolha de pessoal gerencial e funcional (THOMAS, BILLSBERRY, AMBROSINI et al., 2014).

Em particular, advoga-se que o campo organizacional das instituições de ensino é muito sujeito ao isomorfismo (HANSON e MOORE, 2014). Escolas adotam as mesmas práticas de contratação (LIPSON, 2011), de programas acadêmico-pedagógicos (FELIX, GUARIDO FILHO e GONÇALVES, 2015) e de administração de serviços, sugerindo o predomínio de determinados arranjos estruturais de gestão educacional (RASCHE, GILBERT, SCHEDEL et al., 2013). Assim é possível conjecturar que, no campo organizacional das instituições de ensino, as escolas adotam modelos de gestão educacional isomórficos.

O modelo de gestão educacional se refere à etapa de sedimentação dos processos de institucionalização (TOLBERT e ZUCKER, 1999) e diz respeito às concepções e práticas subjacentes de como se deve gerir os recursos do processo de ensino-aprendizagem (CASASSUS, 2002). Tal modelo é uma consequência das pressões advindas do ambiente institucional por meio da dominação de determinados valores, que veiculam práticas administrativas e pedagógicas consideradas legítimas e desejadas (THOMAS, BILLSBERRY, AMBROSINI et al., 2014). O modelo de gestão educacional é um exemplo do que Junquilho, Almeida e Silva (2012) referem à interseção do plano macrossocial com o micro, entendido como *plano mesosocial*. Nesse plano, o fazer da gestão educacional implica concomitantemente a reprodução normativa da sociedade e a produção de orientações e regras próprias do cotidiano escolar.

Nesse sentido, define-se o modelo de gestão educacional como um padrão composto pelas práticas administrativas responsáveis pela formulação do programa geral da escola e pelas práticas pedagógicas, compreendendo os modos de realizar a ação educativa, os quais englobam o currículo, os conteúdos e a forma de ensinar (LEDESMA, 2008). O modelo de gestão educacional é uma propriedade estrutural do que é legítimo e perdura ao longo do tempo no processo de articulação dos recursos educacionais em dado período histórico. Teoricamente, tal modelo se mostra um exemplo de forma estrutural isomórfica que impregna e domina o campo organizacional das instituições de ensino. Daí emerge a primeira proposição deste estudo, alicerçada na perspectiva institucional, ou seja, de que as escolas tendem a ser isomórficas nesses modelos. A seguir se enuncia tal proposição.

Proposição 1: O campo organizacional das instituições de ensino é dominado por um modelo de gestão educacional amplamente adotado pelas escolas

A dominação de uma forma organizacional em um campo não implica a inexistência de variações, porque o campo organizacional não é monolítico nem estático (WOOTEN e HOFFMAN, 2008). Organizações dão respostas estratégicas diferentes (CANNON e DONNELLY-COX, 2015) e as respostas variam em função das causas, do conteúdo e do controle das pressões exercidas (OLIVER, 1991). Os diferentes mecanismos de pressões institucionais (GAWER e PHILLIPS, 2013), o auto interesse organizacional (SEO e CREED, 2002), as orientações e as contestações internas criam diferentes resultados (REAY, JASKIEWICZ e HININGS, 2015) e provocam alguma heterogeneidade no campo (OCASIO e RADOYNOVSKA, 2016). Mudanças e variações ocorrem dentro do campo organizacional (FINCHAM e FORBES, 2015) e podem gerar diferentes efeitos e/ou resultados nesse mesmo campo (GUILLOTIN e MAGETIMATIN, 2015).

As escolas elucidam essa situação e trazem os paradoxos das relações entre isomorfismo estrutural, desacoplamento de estrutura e desempenho. Por exemplo, nas redes de ensino brasileiras, ao mesmo tempo que há similaridade nos programas educacionais adotados (GOMES, 2005), também se observam diferenças de seus resultados na aprendizagem dos alunos (SOARES, 2006). Essa realidade tem provocado indagações sobre as condições que promovem o melhor desempenho das escolas (WERLE, KOETZ e MARTINS, 2015). Na busca dessas explicações, diversos teóricos, como Mortimore, Sammons,

Stoll et al., (2008), sugerem que, além dos fatores familiares, das características dos alunos e da situação econômica, é a gestão educacional que influencia essa aprendizagem. Nesse sentido, argumenta-se que há modelos de gestão educacional mais exitosos do ponto de vista de suas consequências para os alunos do que outros no conjunto das escolas (CASASSUS, 2002). Logo, tem sido disseminada a ideia de que modelos de gestão educacional são associados à aprendizagem dos alunos (WITZIERS, 2006), contrariando a suposição disseminada nos estudos da perspectiva institucional, de que as estruturas organizacionais das escolas não se relacionam ao seu desempenho (MEYER e ROWAN, 1983).

As variações nos modelos de gestão educacional são imanentes aos próprios processos institucionais presentes no campo das instituições de ensino. Isto é, na adoção de determinada estrutura de gestão educacional, as concepções e práticas administrativas e pedagógicas são tanto reforçadas por meio de sua utilização como podem ser reformuladas por reinterpretações, gerando outros valores impregnados na solução de problemas educacionais cotidianos. As escolas constroem um comportamento racional e significativo decorrente de sua vivência e justificam tal comportamento em relação aos fins que buscam cumprir.

Cada escola, a partir de suas práticas, desenvolve um conjunto próprio de valores dentro do campo e busca legitimá-lo ao confrontá-lo com outras lógicas que transitam por meio das pressões ambientais. A lógica institucional é o conteúdo e o significado sobre os elementos que distinguem as práticas e normas dos conjuntos de escolas, enquanto instituições. Tal lógica é utilizada pelos atores organizacionais para reforçar padrões ou promover mudanças na própria lógica de suas ações (THORNTON e OCASIO, 2008). Nesse sentido, a lógica institucional provê o elo entre a dimensão macro do campo organizacional e a dimensão micro da ação organizacional (FRIEDLAND e ALFORD, 1991).

O isomorfismo entendido pelas esferas de disputa de lógicas institucionais mostra que não há respostas automáticas de organizações a pressões ambientais ou que elas adotam comportamento sem reflexão diante de tais pressões (COLANER, 2016). As lógicas institucionais ressaltam que escolas produzem agência ao expressar suas práticas administrativas e pedagógicas (COBURN, 2004), indexando um vocabulário de como devem ser gerenciadas. Os modelos de gestão educacional expressam tal lógica e são sustentados e reproduzidos pelas concepções culturais e disputas políticas dentro da escola, em torno das concepções sobre o processo educativo que emanam de dentro da escola e das pressões do campo organizacional.

As várias lógicas institucionais desenvolvidas pelas escolas têm efeitos tanto para o campo como para as organizações propriamente ditas (TAYLOR e KAHLKE, 2017). No campo organizacional, tais lógicas implicam variações no isomorfismo e disputas de valores em função dos resultados que alcançam sobre o aprendizado dos alunos. Desse modo, reforça-se a ideia de que há arranjos estruturais mais exitosos do ponto de vista de seus resultados para o sistema. Seguindo esse raciocínio, a segunda proposição deste estudo reconhece variações no campo organizacional e a existência de lógicas institucionais contraditórias. Mais importante, avança-se em tal discussão e as formas estruturais são relacionadas aos resultados das escolas para seu público-alvo. Daí a segunda proposição relaciona os modelos de gestão educacional aos resultados de desempenho escolar. A seguir se enuncia tal proposição.

Proposição 2: As variações dos modelos de gestão educacional presentes no campo organizacional das instituições de ensino revelam diferentes resultados de desempenho escolar

As duas proposições apresentadas elaboram o modelo teórico de teste deste estudo, cuja metodologia é relatada a seguir.

METODOLOGIA

A delimitação da homogeneidade e variação de formas estruturais em campos organizacionais exige um tipo de pesquisa que apresente abrangência, uma vez que seu objeto de discussão diz respeito às populações das organizações. Nesse sentido, o método quantitativo é o mais indicado, por que contempla o maior número de organizações (HAIR, BLACK, BABIN et al., 2010), bem como propicia explicações que visam a contribuir com o avanço da elaboração e da discussão de teorias (MILES e HUBERMAN, 1994), conforme o propósito teórico desta pesquisa. Portanto, as duas proposições foram testadas pelo método quantitativo aplicado ao contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro.

Contexto do estudo

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Fundamental, destinado a crianças a partir de 6 anos, é gratuito na escola pública e tem duração de 9 anos. Dentre seus objetivos está assegurar que os educandos adquiram pleno domínio da leitura e do cálculo (BRASIL, 1996). Tal ensino é avaliado por meio do índice da educação básica (Ideb). Esse índice, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), retrata de 2 em 2 anos a situação de cada rede de ensino e de cada escola no tocante ao desempenho escolar de seus alunos, ou seja, da aprendizagem dos alunos. Em uma escala que varia de 0 a 10 pontos, o Ideb, historicamente, mostra que a qualidade da educação do Brasil deixa muito a desejar. Em 2007, tal índice esteve em 3,8, com avanços pouco expressivos, quando chegou a 4,1 em 2011 e 4,5 em 2015. Por esses resultados, pode-se afirmar que as escolas têm enfrentado dificuldades para cumprir os objetivos plenos a que se destinam.

Universo e amostragem

O universo da pesquisa compreendeu 187 escolas da rede municipal de Belo Horizonte que atendem alunos de até 12 anos de idade. Para selecionar a amostra, empregou-se a técnica probabilística de múltiplos estágios. O primeiro estágio foi a amostragem por estratificação e o segundo estágio foi a amostragem por conglomerados.

No primeiro estágio, dividiram-se as escolas em classes de Ideb pelos percentis de 33,33 e 66,67 e, em seguida, por sua localização geográfica. Com esse procedimento, chegou-se a um número de escolas classificadas por Ideb (baixo, médio e alto) distribuídos por regiões. A variância dentro dos estratos de Ideb foi reduzida a 0,327 vezes a variância populacional, indicando que a amostra ótima era de 86 escolas.

No segundo estágio, extraiu-se das 86 escolas, uma amostra de 630 professores do universo de 2.194 professores da rede municipal. Essa amostragem se baseou na cobertura proporcional de 14 unidades de observação (professores) em cada escola, que representa a fração de casos para se obter a margem de erro de 3,2% (com 95% de confiança). Após a aplicação do questionário no campo, chegou-se a um total de 551 respondentes. A margem de erro da amostra passou para 3,4%, mas permaneceu em valores inferiores para estudos conclusivos (i. e., menor que 5%).

Definição das variáveis

Após uma extensa e profunda revisão bibliográfica, observou-se que as pesquisas de Casassus (2002), Gomes (2005) e Ledesma (2008) continham os elementos necessários para a extração das variáveis do questionário. Isso porque esses autores compartilhavam as ideias da teoria institucional e assumiam a existência de modelos de gestão educacional, compatibilizando-se com o estudo aqui proposto.

Da análise da literatura, e apoiando-se principalmente nos estudos mencionados, foram elaboradas 28 variáveis que se vinculavam às quatro dimensões teóricas identificadas na teoria institucional e em seu cruzamento com a discussão dos modelos educacionais, a saber: os valores do ambiente institucional, as práticas administrativas, as práticas pedagógicas e as relações da escola com a comunidade. Os valores do ambiente institucional se referem às regras ditadas pelas regulamentações governamentais sobre educação e às pressões das associações de classe na área educacional incorporadas pelas escolas. Já as práticas administrativas e pedagógicas compreendem as ações das escolas desenvolvidas em seu cotidiano. As práticas administrativas contemplam as ações das diretoras no que se refere ao programa de gestão da escola. E as práticas pedagógicas dizem respeito aos modos de realizar a ação educativa em sala de aula. Por fim, as relações com a comunidade compreendem a participação dos pais no cotidiano escolar. Identificadas essas dimensões e extraídas as variáveis, um questionário foi validado por um grupo de 6 especialistas da área de educação e administração. Tal validação foi realizada em 3 reuniões presenciais de 2 horas cada, em que se discutiram exaustivamente suas perguntas. A versão final do questionário conteve uma escala Likert de 7 pontos para marcação do respondente sobre o grau de concordância quanto às afirmativas sobre gestão educacional. Ele também incluiu questões sobre os dados demográficos dos respondentes, como idade, tempo de magistério e escolaridade e o questionário foi distribuído diretamente aos professores.

Testes estatísticos

Os dados foram processados por meio do programa computacional *SPSS*, versão 11, utilizado nas análises fatoriais exploratória e confirmatória, no modelo de equações estruturais e na análise de *clusters*. Essas técnicas se fundamentam em correlações lineares para fazer inferências sobre a dependência entre variáveis (HAIR, BLACK, BABIN et al., 2010). As análises fatoriais extraem grupamentos de variáveis correlacionadas ao menor número possível de fatores com perda mínima de

informação. Com as análises fatoriais foram identificadas quantas e quais variáveis se agrupavam, discriminando os fatores do modelo de gestão educacional. Assim, testou-se a proposição 1. A análise de equações estruturais e a análise de *clusters* testaram a proposição 2. A equação estrutural verifica se os relacionamentos entre as variáveis do modelo são suportados pelos dados empíricos (NETEMEYER et al., 2003). A equação estrutural possibilitou verificar as relações entre os fatores do modelo de gestão educacional e desempenho escolar. Já a análise de *clusters* identificou *subgrupos* no conjunto das escolas, isto é, se existiam grupamentos de escolas com perfis diferenciados tendo em vista o macromodelo de gestão educacional. Assim, estabeleceu os agrupamentos de escolas com perfis diferenciados associados ao desempenho escolar.

RESULTADOS

Os resultados dos testes estatísticos são descritos a seguir.

Resultados das análises fatoriais

Os resultados das análises fatoriais mostraram cargas fatoriais com pontos de significância de 0,45, caracterizadas como significativamente associadas a um fator. A medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi acima de 0,900 (HAIR, BLACK, BABIN et al., 2010), encontrando-se em patamar excelente para a aplicação da análise fatorial exploratória (AFE). A variância explicada dos dados foi boa, superior a 60% (TABACHNICK e FIDELL, 2003). As comunalidades (h^2) também demonstraram níveis superiores aos limites recomendados, de 40% (DUNN, SEAKER e WALLER, 1994).

A confiabilidade dos fatores e indicadores encontrados na AFE foi testada na análise fatorial confirmatória (AFC) pelo alfa de Cronbach (α), a confiabilidade composta (CC) e a variância média extraída (VME). Os resultados mostraram que os fatores apresentaram confiabilidade e medidas adequadas, ou seja, 0,70 para α e CC e 0,40 para VME. Na sequência, foram analisadas as validades convergente e divergente dos fatores. Avaliou-se a validade convergente pelos testes *t* unicaudais (*t* crítico $t = 1,65$ ou $t = 2,33$) (BAGOZZI, YI e PHILIPS, 1991) e pelos indicadores de comunalidade (R^2). Os dados demonstram que os construtos foram significativos ao nível entre 1 e 5%. As cargas fatoriais foram superiores a 0,63, com 40% de variância nos indicadores.

As medidas da validade convergente e discriminante foram adequadas, o que significa que cada construto mede aspecto distinto do modelo de gestão identificado (Tabela 1). Portanto, a proposição 1 foi confirmada. Isto é, o campo organizacional das instituições de ensino é dominado por um modelo de gestão educacional amplamente adotado pelas escolas. O modelo identificado é composto por 8 fatores (GA, GP1, GP2, GP3, RC, VV1, VV2, VV3).

Tabela 1
Resumo das avaliações da validade e confiabilidade dos fatores

Fator/cod.	GA	GP1	GP2	GP3	RC	VV1	VV2	VV3
GA	0,57	0,61	0,66	0,42	0,49	0,04	0,72	0,19
GP1	0,37	0,65	0,71	0,49	0,52	0,03	0,53	0,20
GP2	0,44	0,50	0,48	0,54	0,51	0,01	0,70	0,33
GP3	0,18	0,24	0,29	0,49	0,41	0,11	0,38	0,20
RC	0,24	0,27	0,26	0,17	0,71	0,09	0,45	0,49
VV1	0,00	0,00	0,00	0,01	0,01	0,51	0,02	0,28
VV2	0,52	0,28	0,49	0,14	0,20	0,00	0,52	0,20
VV3	0,04	0,04	0,11	0,04	0,24	0,08	0,04	0,50
Alfa	0,93	0,88	0,71	0,57	0,88	0,69	0,76	0,66
Vme	0,57	0,65	0,48	0,49	0,71	0,51	0,52	0,50
Cc	0,76	0,83	0,64	0,65	0,89	0,68	0,69	0,79

Nota: Os valores na diagonal principal representam a VME. Os valores abaixo indicam o quadrado das correlações. Os valores acima da diagonal indicam as correlações. A tabela mostra, ainda, o valor das medidas de confiabilidade das escalas e itens.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Resultado das equações estruturais

Para testar a validade nomológica dos construtos, concebeu-se um modelo estrutural no qual o desempenho escolar foi medido como variável latente, utilizando os resultados do Ideb das escolas pesquisadas. Os dados demonstram que 23% da variabilidade da aprendizagem escolar progressa são explicados pelo modelo de gestão e o ajuste do modelo foi moderado, tendo em vista os índices NFI (Normed Fit Index) e CFI (Comparative Fit Index), que ficaram nos patamares recomendados, de 0,90. Segundo Cohen (1988), efeitos de 25% ($r = 0,50$) sustentam testes com poderes preditivos. Assim a proposição 2 foi confirmada. Todos os fatores do modelo de gestão têm relações positivas com o desempenho escolar. Observa-se que os fatores GA ($\beta = +0,20$; $p < 0,05$), RC ($\beta = +0,35$; $p < 0,01$) e VV3 ($\beta = +0,22$; $p < 0,01$) também tinham relações significativas.

Resultado da análise de clusters

O algoritmo de aglomeração escolhido foi o método hierárquico de Ward (de mínima variância) com a distância euclidiana ao quadrado. Para definir o número de clusters, verificou-se o coeficiente de aglomeração em cada estágio do processo hierárquico, avaliando o crescimento percentual do coeficiente (c) ao passar do estágio i para o estágio i+1 ($\frac{c_{i+1}}{c_i} - 1$).

Os dados mostram que há cinco clusters distintos associados ao desempenho (Tabela 2), descritos em termos do modelo de gestão educacional. Os grupos foram ordenados segundo a maior relevância de suas médias na avaliação média do Ideb.

Tabela 2
Comparações de médias entre os clusters

Cluster / Dimensão	B	A	D	C	E	
Gestão participativa	5,90	6,02	6,02	5,80	6,22^{abcd}	
Projeto político-pedagógico	4,52 ^{ad}	3,98	4,04	5,55^{abde}	4,54 ^{ad}	
Interdisciplinaridade e coordenação pedagógica atuante	5,72^{acde}	5,00 ^d	4,10	5,16 ^d	5,39 ^{ad}	
Materialidade e condições do processo de aprendizagem	5,72 ^e	5,94 ^{be}	6,36^{abce}	5,81 ^e	5,44	
Papel do professor	4,01 ^{ce}	4,39^{bce}	4,40^{bce}	3,44 ^e	2,82	
Coesão de visão e relacionamentos	5,48 ^c	5,44 ^c	5,67^{abc}	5,17	5,52 ^c	
Condição da família	2,22^c	2,09 ^c	3,31^{abce}	1,71	2,80^{abc}	
Envolvimento dos pais	2,55	3,85^{bcd}	2,59	3,48^{bd}	3,85^{bcd}	
IDEB MÉDIA	4,46	4,67^b	4,72^b	4,79^b	5,39^{abcd}	
Qual sua idade?	45,7	50,49	45,97	47,89	46,47	
Tempo de docência (anos)	20,96	23,04	21,09	23,49	21,74	
Tempo na escola (anos)	9,58	12,81	12,08	13,66^b	11,95	
Escolaridade	Graduação	37% ^c	44% ^{ce}	32%	22%	26%
	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	60%	50%	66%	74%^{ab}	70%^a
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	3%	6%	2%	4%	4%

Nota: As letras indicam diferenças entre as médias dos clusters com 5% de significância, segundo testes t para amostras independentes (5% de significância). As letras ao lado das médias mostram que a média daquele grupo é significativamente maior que a média do grupo cuja letra está destacada.

Fonte: Elaborada pelos autores.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apreciação dos fatores possibilita extrair dimensões que descrevem o modelo de gestão educacional amplamente adotado pelas escolas (Quadro 1). Já os *clusters* indicam o grau de variação desse modelo. A análise dos dados aponta para as seguintes considerações.

Isomorfismo no modelo de gestão educacional

Há um grau elevado de isomorfismo no campo das instituições públicas do Ensino Fundamental referente à sua gestão educacional. As escolas expressam um *modus operandi* parecido no que diz respeito à forma de gerir o processo de ensino-aprendizagem. Identificou-se um modelo baseado na participação, no diálogo e no respeito às diferenças. Assim, confirmam-se as premissas da perspectiva institucional de que o campo organizacional das instituições de ensino é muito sujeito ao isomorfismo (FAY e ZAVATTARO, 2016).

A gestão administrativa (F1), ao mesmo tempo que é guiada pela participação e pelo diálogo, pauta-se em objetivos e metas claras, chamando atenção para o papel de sua direção. Referências sobre gestão educacional têm demonstrado a importância do gestor criar mecanismos para escuta e diálogo com a comunidade escolar, visando a atender suas demandas (SOARES, 2006). O modelo identificado mostra a ação das diretoras na condução das escolas. Nesse sentido, são corroboradas as alegações recentes de que a agência humana é importante para o conceito de isomorfismo (LI e CHUNG, 2017).

A capacidade subjetiva de proceder a resultados tem influência na geração das formas organizacionais. Mella, Cusato, Palafox et al. (2002), por exemplo, afirmam que o compartilhamento de responsabilidades entre a direção e o corpo docente influencia, positivamente, os resultados da escola. Entretanto, se concentrado na figura de diretores ou professores, gera efeitos indesejados (COLLINSON e TOURISH, 2015). Nesta pesquisa, os professores acreditam que seu papel é transmitir conhecimentos formais (F2), o que fortalece as convicções da perspectiva institucional de que valores profissionais moldam a estrutura da escola (RASCHE, GILBERT, SCHEDEL et al., 2013). Esses valores parecem se conjugar com participação ativa da família nas atividades escolares (F3). Acredita-se que há boa qualidade de relacionamentos entre os professores (F4) que dizem nortear suas práticas pelo projeto político-pedagógico e respeito às coordenações (F5).

O modelo de gestão educacional identificado nesta pesquisa se assemelha ao classificado na literatura por Casassus (2002) como *paradigma B*. O paradigma B, segundo esse autor, é marcado por uma visão holística, não linear, centrada nas práticas que buscam a construção dialógica, as visões compartilhadas e as relações com os diversos atores sociais. Nessa gestão, a visão democrático-participativa é parte de uma concepção sociocrítica, ao lado das concepções autogestionárias e interpretativas. Nas interpretações prevalentes na forma organizacional identificada nessa pesquisa se admite que a gestão pedagógica oferece boas condições materiais (F7) e atribui-se o sucesso escolar dos alunos às condições da família (F8).

Quadro 1

Variáveis, fatores e dimensão do modelo de gestão educacional

Cod.	Pergunta	Fator	Dimensão
GA	31. A direção desta escola privilegia a gestão pedagógica	1	Gestão participativa
GA	32. A direção desta escola confia muito na capacidade dos professores no exercício de suas funções		
GA	34. A direção da escola considera e aproveita muito os pontos de vista diferentes dos seus		
GA	35. A direção da escola busca muito a participação da comunidade escolar em seus processos de decisão		
GA	36. A direção da escola tem objetivos muito claros		
GA	37. As decisões desta escola são tomadas principalmente em função dos interesses coletivos		
GA	38. A escola leva muito em consideração as demandas dos professores		
GA	39. A escola estimula muito a participação dos pais em seu cotidiano		
GA	40. A escola articula muitas alianças com entidades representativas da sociedade		
GA	41. Visões diferentes dentro da escola contribuem positivamente para a gestão da escola		

Continuação

Cod.	Pergunta	Fator	Dimensão
VV1	12. Para a aprovação do aluno, considero em primeiro lugar seu desempenho intelectual	2	Papel do professor
VV1	14. O meu principal objetivo educacional é que os alunos absorvam conhecimentos formais		
RC	42. Os pais participam muito das atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola	3	Envolvimento dos pais
RC	43. Os pais participam muito das reuniões que envolvem diretamente seus filhos		
RC	44. Os pais participaram muito da elaboração do projeto político-pedagógico da escola		
VV2	26. Há muita cooperação entre os professores desta escola	4	Coesão de visão e relacionamentos
VV2	27. As visões dos professores são muito semelhantes no que diz respeito à gestão pedagógica		
VV2	28. As visões dos professores e da direção da escola são muito semelhantes sobre os aspectos administrativos		
GP1	04. Conheço muito o projeto pedagógico desta escola	5	Projeto político-pedagógico
GP1	05. A maioria dos professores desta escola participou na elaboração do projeto político-pedagógico		
GP1	06. O projeto político-pedagógico é o principal norteador das atividades docentes		
GP1	07. O projeto político desta escola está devidamente formalizado		
GP2	03. O currículo desta escola inter-relaciona os conteúdos das várias disciplinas desenvolvidas no ciclo	6	Interdisciplinaridade e coordenação pedagógica atuante
GP2	17. A coordenação pedagógica desta escola exerce atuação direta no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula		
GP3	01. A biblioteca possui os livros adequados às minhas necessidades de professor	7	Materialidade e condições do processo de aprendizagem
GP3	02. Utilizo cotidianamente a biblioteca no desenvolvimento do trabalho com meus alunos		
VV3	22. O sucesso escolar dos alunos desta escola é explicado principalmente por suas condições socioeconômicas	8	Condição da família
VV3	23. O sucesso escolar dos alunos desta escola é explicado principalmente pela grande participação dos pais na vida escolar de seus filhos		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Variações no modelo de gestão educacional

Observaram-se diferenças no modelo de gestão educacional que explicam melhores desempenhos escolares. Esse resultado se coaduna às alegações de autores como Witziers (2006) de que há específicas formas de gestão educacional que exercem melhores efeitos do que outras nos resultados de aprendizagem escolar. Escolas assumem diferentes valores, os quais parecem exercer conseqüências não homogêneas no sistema como um todo, o que sustenta as afirmativas sobre a concorrência de lógicas institucionais no campo das instituições de ensino (TAYLOR e KAHLKE, 2017).

Neste estudo, as variações significativas dos modelos de gestão educacional foram a gestão administrativa (F1), o papel do professor (F2) e o envolvimento dos pais (F3). Os *clusters* indicam que as gradações entre as escolas com maior e menor desempenho não são expressivas. A distância maior está entre as escolas de maior e menor desempenho. Isso significa que, à medida que as escolas valorizam mais a objetivação da gestão administrativa, adotam mais práticas de participação e envolvimento da comunidade e os professores se responsabilizam pelos resultados de aprendizagem, mais tais escolas se aproximaram de melhores desempenhos escolares.

Um resultado surpreendente foi o de que a gestão pedagógica não se mostrou significativamente associada ao desempenho, contrariando as alegações predominantes na literatura, que tendem a atribuir condições de suficiência para a aprendizagem (HORA, 2007; RASCHE, GILBERT, SCHEDEL et al., 2013). Esse resultado, contraintuitivo, chama atenção para a desacoplagem entre práticas pedagógicas e desempenho escolar (COBURN, 2004). Nesse sentido, aponta-se o caráter cerimonial dos projetos pedagógicos e coloca-se a necessidade de repensar o conteúdo e a natureza das práticas pedagógicas desenvolvidas

no cotidiano das escolas a partir da importância mais ampla da gestão escolar. Isto é, a forma como a gestão administrativa é conduzida pelos diretores pode ser responsável por uma gestão pedagógica mais adequada. Collins e Tourish (2015) mostram que lideranças críticas e não centralizadoras têm efeitos positivos sobre os resultados das escolas.

Parece haver uma disputa dual no processo de institucionalização do modelo de gestão educacional identificado, reforçando as suposições sobre tipos de conformidade (QUIRKE, 2013) ou de pressões internas de dentro das organizações (FELIX, GUARIDO FILHO e GONÇALVES, 2015) por meio de comprometimentos (LI e CHUNG, 2017). Isso porque as escolas com melhores desempenhos são opostas às de piores desempenhos (Tabela 2). As escolas de melhores desempenho têm professores seniores, mais velhos e qualificados com cursos de pós-graduação. Os docentes dessas escolas também têm uma visão mais crítica e de responsabilização da docência. Ao avaliar as causas do sucesso escolar de seus alunos, os professores tendem a não atribuí-lo às condições socioeconômicas das famílias, diferentemente do que acontece nas escolas de pior desempenho.

Esses resultados se coadunam às pesquisas que demonstram que visões e valores dos professores são muito importantes na determinação do sucesso dos alunos (GOMES, 2005). Esses estudos mostram que, quando os professores atribuem o êxito ou fracasso escolar, basicamente, às condições da família, há menor rendimento dos alunos, a despeito dessas condições. Já nas escolas nas quais os professores se colocam como responsáveis pelas causas do êxito ou fracasso escolar, assumindo a responsabilidade compartilhada por tais resultados, há uma tendência dos alunos apresentarem melhores resultados de aprendizagem (CASASSUS, 2002). Este estudo sugere que há consequências sociais mais proveitosas do que outras para as escolas, principalmente se as organizações se valerem da diversidade interna e, ao mesmo tempo, abraçarem os valores de comprometimento com seu público-alvo. Nesse sentido, lançam-se luzes sobre os estudos da perspectiva institucional, mostrando que tratar o isomorfismo não implica abandonar a ideia da heterogeneidade nos campos organizacionais, mas assumir o paradoxo entre similaridade e diferenças.

Assim, mostra-se que o campo organizacional das instituições de ensino não é tão homogêneo. Há variações dos modelos de gestão educacional das escolas. As principais diferenças que impactam significativamente os melhores desempenhos escolares residem, sobretudo, na gestão administrativa guiada pela participação e diversidade, nos intensos relacionamentos com a comunidade e na responsabilização dos professores pelo processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este estudo discutiu a homogeneidade e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental. Para tanto, pesquisou-se a rede municipal de Belo Horizonte. Concluiu-se que há isomorfismo no modelo de gestão educacional adotado, alicerçado nos valores e práticas de participação, diálogo e respeito das diferenças junto à comunidade escolar.

Embora tal modelo seja amplamente adotado, detectou-se que escolas com melhores desempenhos valorizam mais a gestão participativa focada em objetivos e diversidade, adotam mais práticas de participação e envolvimento da comunidade e os docentes assumem maior responsabilização do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, este estudo contribuiu para entender as consequências que a variação do modelo de gestão educacional exerce sobre as organizações, mostrando que há valores específicos e práticas de gestão exercendo melhores efeitos no desempenho escolar da rede pública de Ensino Fundamental.

Em que pese a importância desse achado, vale assumir as limitações desta pesquisa. A primeira limitação é de natureza teórica. O campo organizacional foi definido como um subconjunto populacional, subestimando a natureza relacional de sua constituição e outros atores relevantes que não as escolas. A segunda limitação diz respeito ao alcance dos resultados. Embora o resultado seja generalizável para a rede de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, que engloba o nível escolar que compreende as crianças de 6 a 12 anos, não o pode ser para outros níveis escolares e para as escolas particulares nem para outras regiões do país. Assim, sugerem-se pesquisas que busquem identificar a configuração do campo das instituições do Ensino Fundamental em maior abrangência, bem como a dinâmica de suas variações. Estudos de caso longitudinais também são bem-vindos para aprofundar o entendimento da evolução entre valores e práticas que levam aos melhores desempenhos.

REFERÊNCIAS

- BAGOZZI, R. P.; YI, Y.; PHILIPS, L. W. Assessing construct validity in organizational research. **Administrative Science Quarterly**, v. 36, n. 3, p. 421-458, 1991.
- BARLEY, S. R.; TOLBERT, P. S. Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution. **Organization Studies**, v. 18, n. 1, p. 93-117, 1997.
- BERENDS, M. Sociology and school choice: what we know after two decades of charter schools. **Annual Review of Sociology**, v. 41, n. 1, p. 159-180, 2015.
- BOXENBAUM, E.; JONSSON, S. Isomorphism, diffusion and decoupling. In: GREENWOOD, R. et al. (Org.). **The Sage handbook of organizational institutionalism**. London: Sage, 2008. p. 78-98.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccvil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- CANNON, S. M.; DONNELLY-COX, G. Surviving the peace: organizational responses to deinstitutionalization of Irish peacebuilding. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 360-378, 2015.
- CASASSUS, J. Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, v. 19, n. 74, p. 49-69, 2002.
- COBURN, C. E. Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. **Sociology of Education**, v. 77, n. 3, p. 211-244, 2004.
- COHEN, J. **Statistical power for the behavioral sciences**. 2. ed. Hillsdale: Erlbaum, 1988.
- COLANER, A. C. Education versus family: institutional logics in the early care and education field. **American Educational Research Journal**, v. 53, n. 3, p. 673-707, 2016.
- COLLINSON, D.; TOURISH, D. Teaching leadership critically: new directions for leadership pedagogy. **Academy of Management Learning & Education**, v. 14, n. 4, p. 576-594, 2015.
- CORAIOLA, D. M. et al. Conciliando agência e contexto na dinâmica da mudança institucional. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 4, p. 701-726, 2015.
- DACIN, M. T.; MUNIR, K.; TRACEY, P. Formal dining at Cambridge colleges: linking ritual performance and institutional maintenance. **Academy of Management Journal**, v. 53, n. 6, p. 1393-1418, 2010.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.
- DUNN, S. C.; SEAKER, R. F.; WALLER, M. A. Latent variables in business logistics research: scale development and validation. **Journal of Business Logistics**, v. 15, n. 2, p. 145-172, 1994.
- DUTTA, K. Dynamic isomorphism and decision maker attributes. **Systemic Practice and Action Research**, v. 29, n. 4, p. 355-377, 2016.
- FAY, D. L.; ZAVATTARO, S. M. Branding and isomorphism: the case of Higher Education. **Public Administration Review**, v. 76, n. 5, p. 805-815, 2016.
- FELIX, I. M. N.; GUARIDO FILHO, E. R.; APARECIDO, G. S. Isomorfismo normativo versus isomorfismo mandatário na adoção de práticas organizacionais. **Organizações em Contexto**, v. 11, n. 22, p. 383-419, 2015.
- FINCHAM, R.; FORBES, T. Three's a crowd: the role of inter-logic relationships in highly complex institutional fields. **British Journal of Management**, v. 26, n. 4, p. 657-670, 2015.
- FLIGSTEIN, N. Social skill and the theory of fields. **Sociological Theory**, v. 19, n. 2, p. 105-125, 2001.
- FRIEDLAND, R.; ALFORD, R. R. Bringing society back in: symbols, practices, and institutional contradictions. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (Ed.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 232-263.
- GAWER, A.; PHILLIPS, N. Institutional work as logics shift: the case of Intel's transformation to platform leader. **Organization Studies**, v. 34, n. 8, p. 1035-1071, 2013.
- GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio**, v. 13, n. 48, p. 281-306, 2005.
- GUILLOTIN, B.; MANGEMATIN, V. Internalization strategies of business schools: how flat is the world?. **Thunderbird International Business Review**, v. 57, n. 5, p. 343-357, 2015.
- HAIR, J. F. et al. **Multivariate data analysis**. 7. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010.
- HANSON, W. R.; MOORE, J. R. Business student moral influencers: unseen opportunities for development?. **Academy of Management Learning & Education**, v. 13, n. 4, p. 525-546, 2014.
- HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- HOU, J. Z. The emerging "field" of public relations in China: multiple interplaying logics and evolving actors' inter-relations. **Public Relations Review**, v. 42, n. 4, p. 627-640, 2016.
- JEPPEPERSON, R. L. Institutions, institutional effects, and institutionalism. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (Ed.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 143-163.
- JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A. D.; SILVA, A. R. L. D. As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 329-356, 2012.
- KELM, M. L. et al. Institucionalização das iniciativas socioambientais das organizações: interfaces entre a teoria do desenvolvimento social de Habermas e o isomorfismo da teoria institucional. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, n. esp., p. 401-415, 2014.
- LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar: desafios dos novos tempos**. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- LI, J.; CHUNG, K. Decomposing isomorphism: what drives similarity in the adoption of new public management. **Academy of Management Annual Meeting Proceedings**, v. 2017, n. 1, p. 1-6, 2017.
- LIMA, B. C. C. et al. Ceará, estado de graça: raízes culturais históricas que antecedem o campo organizacional do humor. **Organizações e Contexto**, v. 11, n. 21, p. 367-399, 2015.

- LIPSON, N. D. The resilience of affirmative action in the 1980s: innovation, isomorphism, and institutionalization in University admissions. **Political Research Quarterly**, v. 64, n. 1, p. 132-144, 2011.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GUARIDO FILHO, E. R.; ROSSONI, L. Campos organizacionais: seis diferentes leituras e a perspectiva de estruturação. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. esp., p. 109-147, 2010.
- MELLA, O. et al. **Qualitative study of schools with outstanding results in seven latin american countries**. Santiago, Chile: Unesco, Latin American Laboratory for Assessment of the quality of education, 2002.
- MEYER, R. E.; HÖLLERER, M. A. Does institutional theory need redirecting?. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 7, p. 1221-1233, 2014.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organization: formal structure as a myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: MEYER, J. W.; SCOTT, W. R. (Ed.). **Organizational environments: ritual and rationality**. Beverly Hills: Sage, 1983. p. 78-109.
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. **Qualitative data analysis**. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MORTIMORE, P. et al. A importância da escola: a necessidade de se considerar as características do alunado. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 186-215.
- NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling procedures: Issues and Applications**. Thousand Oaks: SAGE, 2003.
- OCASIO, W.; RADOYNOVSKA, N. Strategy and commitments to institutional logics: organizational heterogeneity in business models and governance. **Strategic Organization**, v. 14, n. 4, p. 287-309, 2016.
- OJHA, K. A; RAO, A. R. The emergence of an organizational field: the case of open source software. **Vikalpa**, v. 39, n. 2, p. 127-143, 2014.
- OLIVER, C. Strategic responses to institutional processes. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 145-179, 1991.
- PEREIRA, F. A. M. A evolução da teoria institucional nos estudos organizacionais: um campo de pesquisa a ser explorado. **Organizações e Contexto**, v. 8, n. 6, p. 275-295, 2012.
- QUIRKE, L. Rogue resistance: sidestepping isomorphic pressures in a patchy institutional field. **Organization Studies**, v. 34, n. 3, p. 1675-1699, 2013.
- RASCHE, A. et al. Cross-disciplinary ethics education in MBA programs: rhetoric or reality? **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 1, p. 71-85, 2013.
- REAY, T.; JASKIEWICZ, P.; HININGS, C. R. How family, business, and community logics shape family firm behavior and “rules of the game” in an organizational field. **Family Business Review**, v. 28, n. 4, p. 292-311, 2015.
- SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no Ensino Superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, p. 43-54, 2014.
- SCOTT, R. **Institutions and organizations**. London: Sage. 2001.
- SCOTT, W. R.; AMARANTE, J. M. Institutional theory’s past and future contributions to organization studies. **Brazilian Administration Review**, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2016.
- SELZNICK, P. Institutionalism “old” and “new. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, n. 2, p. 270-277, 1996.
- SEO, M.-G.; CREED W. E. D. Institutional contradictions, praxis, and institutional change: a dialectical perspective. **Academy of Management Review**, v. 27, p. 222-247, 2002.
- SOARES, C. O. **Efeito do lugar e a escolarização de crianças em estabelecimentos públicos**. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- SUDDABAY, R. Challenging institutions. **Journal of Management Inquiry**, v. 19, n. 1, p. 14-20, 2010.
- TABACHNIK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 4. ed. New York: Harper Collins, 2003.
- TAYLOR, A.; KAHLKE, R. Institutional logics and community service-learning in Higher Education. **Canadian Journal of Higher Education**, v. 47, n. 1, p. 137-152, 2017.
- THOMAS, L. et al. Convergence and divergence dynamics in British and French business schools: how will the pressure for accreditation influence these dynamics? **British Journal of Management**, v. 25, n. 2, p. 305-319, 2014.
- THORNTON, P. H.; OCASIO, W. Institutional logics. In: GREENWOOD, R. et al. (Org.). **The sage handbook of organizational institutionalism**. London: Sage, 2008. p. 99-129.
- TOLBERT, P.; ZUCKER, L. A institucionalização da teoria institucional. In: CALDAS, M.; FACHIN R.; FISCHER, T. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 196-219.
- WANG, Y. Homology and isomorphism: Bourdieu in conversation with new institutionalism. **The British Journal of Sociology**, v. 67, n. 2, p. 348-369, 2016.
- WEICK, K. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.
- WERLE, F. O. C.; KOETZ, C. M.; MARTINS, T. F. K. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 99-112, 2015.
- WHITE, D. R. et al. Networks, fields and organizations: micro-dynamics, scale and cohesive embeddings. **Computational & Mathematical Organization Theory**, v. 10, n. 1, p. 95-117, 2004.
- WITZIERS, B. Cordination and control in education. In: VISSCHER, A. J. (Org.). **Managing schools towards high performance**. New York: Taylor & Francis, 2006. p. 97-133.
- WOOTEN, M.; HOFFMAN, A. J. Fields: past, present and future. In: GREENWOOD, R. et al. (Org.). **The sage handbook of organizational institutionalism**. London: Sage, 2008. p. 130-148.

Ângela França Versiani

Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo; Professora Adjunto IV na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PPGA/PUC Minas), Belo Horizonte – MG, Brasil. E-mail de contato: versiani@pucminas.br

Plínio Rafael Reis Monteiro

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professor Adjunto A na Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD/ UFMG), Belo Horizonte – MG, Brasil. E-mail de contato: preisufmg@gmail.com

Sérgio Fernando Loureiro Rezende

Doutorado em Marketing pela Lancaster University, Inglaterra; Professor Adjunto IV na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PPGA/PUC Minas), Belo Horizonte – MG, Brasil. E-mail de contato: sflrezende@gmail.com