

Quatro faces das organizações educacionais¹

Four faces of educational organizations *Cuatro caras de las organizaciones educativas*

PER-ERIK ELLSTRÖN

Resumo: Este artigo explora presumíveis distintas características das organizações educacionais, propondo a integração de quatro conhecidos modelos organizacionais - o racional, o político, o sistema social e o anárquico - como dimensões complementares das organizações, antes que alternativas mutuamente exclusivas. Defende que organizações educacionais podem ser concebidas como envolvendo reciprocamente estas quatro dimensões caracterizadas por: verdade (a dimensão racional), confiança (a dimensão social), poder (a dimensão política) e insensatez (a dimensão anárquica).

Palavras-chave: organizações educacionais, modelos organizacionais, dimensões organizacionais, administração educacional.

Abstract: This article explores the presumed distinctive characteristics of educational organizations by proposing an integration of four well-known organizational models - the rational, the political, the social system, and the anarchistic - as complementary dimensions of organizations, rather than mutually exclusive alternatives. It is argued that educational organizations may be conceived of as involving an interplay of these four dimensions characterized by: truth (the rational dimension), trust (the social dimension), power (the political dimension), and foolishness (the anarchistic dimension).

Keywords: educational organizations, organizational models, organizational dimensions, educational administration.

Resumen: Este artículo explora presumidas distintas características de las organizaciones educativas, proponiendo la integración de cuatro conocidos modelos organizacionales - el racional, el político, el sistema social y el anárquico - como dimensiones complementares de las organizaciones, antes que alternativas mutuamente exclusivas. Defiende que organizaciones educativas pueden ser concebidas como involucrando recíprocamente estas cuatro dimensiones caracterizadas por: verdad (la dimensión racional), confianza (la dimensión social), poder (la dimensión política) y insensatez (la dimensión anárquica).

Palabras-clave: organizaciones educativas, modelos organizacionales, dimensiones organizacionales, administración educativa.

¹ Artigo publicado originalmente em 1983, no *Journal of Higher Education*, vol. 12, p. 231-241 (da Ohio State University Press, EUA). Considerando o interesse de mais ampla disseminação desta matéria na comunidade acadêmica de língua portuguesa, o Prof. Ângelo Ricardo de Souza (angelo@ufpr.br) propôs à RBPAAE a publicação de sua tradução; após a aprovação editorial, obteve devido consentimento e realizou a tradução juntamente com a Profa. Taís Moura Tavares (tavarestais@ufpr.br), sua colega no Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação, da UFPR – Universidade Federal do Paraná.

INTRODUÇÃO

A despeito do amplo reconhecimento do fato de que as escolas, ao menos em certos aspectos, exibem propriedades organizacionais únicas (KATZ, 1964; BIDWELL, 1965; WEICK, 1976), não há, ou há limitadamente, consenso no que concerne às características dessa singularidade.

Enquanto a escola, de acordo com certos autores, é descrita como uma burocracia ordeira e racional, caracterizada por uma estrutura coordenada e hierárquica (BIDWELL, 1965; SHIPMAN, 1968; BANKS, 1976; BERG, 1981), outros têm focalizado-a como uma organização ambígua (MARCH & OLSEN, 1976) e insensata (MARCH, 1976) que caracterizam o mundo da escola como um sistema com frágil conjugação ou articulação² (WEICK, 1976; KATZ, 1964; BIDWELL, 1965) e anárquico (COHEN *et al*, 1972).

Ademais, entretanto, há ainda uma divisão entre aqueles que retratam a escola como um sistema sócio-cultural mantido unido por uma rede interpessoal de relações informais, objetivos compartilhados e uma cultura organizacional comum (SARASON, 1971; ALDERFER E BROWN, 1975; EKHOLM, 1976) e aqueles que vêem a escola como uma entidade política, caracterizada por conflitos, disputa por poder e negociações entre grupos de interesses e subunidades como ingredientes normais da vida organizacional (BALDRIDGE, 1971; ISLING, 1980; SANDKULL, 1981). Isto é, há uma divisão entre uma visão de consenso e uma visão de conflito acerca das organizações educacionais.

De que forma, então e se há alguma, as escolas têm uma distinta característica organizacional? O propósito deste artigo é explorar esta questão. E isto é feito, inicialmente, pela explicação dos quatro modelos organizacionais correspondentes às quatro formas de se observar a escola como uma organização. Entretanto, como cada modelo enfatiza um aspecto diferente das organizações, eles podem dar, no máximo, apenas uma compreensão parcial das características organizacionais da escola. Desta forma, uma tentativa é feita para integrar os quatro modelos organizacionais em uma estrutura mais compreensiva. Isto é feito pela conceituação dos quatro modelos como diferentes, mas ao mesmo tempo como dimensões complementares da realidade organizacional. Mais especificamente, uma tipologia é proposta indicando um conjunto de condições sob as quais as quatro dimensões organizacionais são supostas para serem salientadas diferentemente.

QUATRO MODELOS ORGANIZACIONAIS

A noção de um modelo organizacional se refere a um conjunto de suposições, ou uma orientação de pesquisa, concernente à realidade organizacional. Em outras

² *Loosely coupled*, no original (Nota dos tradutores).

palavras, um modelo organizacional tem a característica de um esquema conceitual, o qual pode ser usado para propósitos descritivos e analíticos.

No texto a seguir, quatro modelos organizacionais são descritos. Os quatro modelos são denominados: racional, político, de sistema social e anárquico, respectivamente. Para cada um dos modelos, a descrição focalizará as suposições que dizem respeito aos processos organizacionais. Os assuntos concernentes à estrutura organizacional e ao desenho das organizações são tratados apenas na medida em que eles tenham claras implicações com os aspectos processuais das organizações.

O Modelo Racional

O modelo racional das organizações é conceitualmente amarrado com as suposições de que as organizações podem ser caracterizadas em termos de um conjunto de objetivos ou preferências. Organizações são vistas como desenhadas propositalmente na condição de instrumentos (meios) para o alcance de objetivos ou para a busca de intenções de algum ator dominante ou coalizão de atores (GOULDNER, 1959; ALLISON, 1971; GEORGIU, 1973; ABRAHAMSSON, 1975). De acordo com esta visão instrumental, a ação organizacional é assumida para ser um resultado, um efeito, de cálculos deliberados e escolhas propositivas da parte de algum ator (ALLISON, 1971).

O modelo racional cobra pesadas exigências na formalização da estrutura organizacional no sentido de papéis específicos e procedimentos muito claros (GOULDNER, 1959). Ademais, ele propõe um conjunto de objetivos claros e consistentes; certo consenso no que concerne aos objetivos; e uma base explícita de conhecimentos e de tecnologia bem compreendida com vistas à escolha de atividades (meios) para o alcance dos objetivos compartilhados (MARCH E SIMON, 1958; THOMPSON, 1967; PFEFFER, 1981).

Atualmente, ainda que aceito em geral, o modelo racional tem sérias limitações tanto como um modelo descritivo quanto como um modelo normativo da ação organizacional (MARCH & SIMON, 1958; LINDBLOM, 1959; GEORGIU, 1973; BENSON, 1977). Em larga medida, a crítica tem se preocupado com as presunções de racionalidade produzidas por este modelo. Vários autores têm notado as limitações na racionalidade organizacional devido ou aos limites na capacidade de cognição do indivíduo (MARCH E SIMON, 1958; BRAYBROOKE E LINDBLOM, 1970; MARCH, 1978), ou às condições organizacionais desfavoráveis (COHEN *et al.*, 1972; MARCH & OLSEN, 1976).

Contudo, a despeito da severa crítica que tem sido levantada contra o modelo racional e suas derivações, os seus elementos fundamentais amplamente têm sido mantidos como um modo predominante de análise organizacional (GEORGIU, 1973; BENSON, 1977). Suposições consistentes com o modelo racional têm sido

aplicadas para a análise organizacional de escolas por, por exemplo, Shipman (1968), Banks (1976) e, mais recentemente, por Berg (1981).

O Modelo Político

Em muitas organizações, incluindo escolas, as principais demandas postas sobre a organização pelo modelo racional estão provavelmente distantes de serem realizadas. Particularmente no caso das escolas, nas quais a diversidade de interesses e a falta de consistência e de objetivos compartilhados têm sido notadas (BALDRIDGE, 1971; MARCH E OLSEN, 1976; BERG, 1981). Sob essas condições, autores levantaram a hipótese de que as organizações são melhor compreendidas como entidades políticas (MARCH & SIMON, 1958; CYERT & MARCH, 1963; PETTYGREW, 1973; PFEFFER, 1981). Isto é, como um sistema de interação individual e de sub-grupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos.

De acordo com este pensamento, o grau no qual um certo ator tem o maior êxito dos seus interesses ou ideologia é tido como determinado pelo tanto de poder e de outros recursos que ele é capaz de mobilizar relativamente aos outros atores que com ele competem (PFEFFER, 1981). Além disso, este modelo político hipotetiza que os modos racional-analíticos de resolução de problemas e de conflitos são substituídos por atividades de solução de problemas caracterizadas pela negociação e pelo acordo mútuo (MARCH & SIMON, 1958). Assim, em contraste com o modelo racional, o modelo político vê conflito no lugar de consenso como um aspecto normal da vida organizacional (PFEFFER, 1981).

Utilizações do modelo político para o estudo de organizações educacionais foram feitos por, por exemplo, Baldrige (1971), Pfeffer e Salancik (1974), Isling (1980) e Sandkull (1981).

O Modelo de Sistema Social

O modelo de sistema social pode ser descrito como uma aplicação da teoria geral dos sistemas para o estudo das organizações (MILLER & RICE, 1967; KATZ & KAHN, 1978).

Em oposição tanto ao modelo racional quanto ao modelo político, o modelo de sistema social vê os processos organizacionais como respostas adaptativas espontâneas a problemas internos e externos, ao invés de ações intencionais. Assim, enquanto os modelos anteriores enfatizavam intenção, racionalidade e organização formal, o modelo de sistema social enfatiza as propriedades emergentes e não planejadas que são distintivas para caracterizar a organização informal (GOULDNER, 1959; ABRAHAMSSON, 1975).

Outra característica do modelo de sistema social é a sua ênfase na integração e independência entre elementos sistêmicos como uma propriedade básica das organizações. A base desta integração é assumida para ser como uma natureza sócio-psicológica. Mais especificamente, ela implica: regras, normas e um sistema cultural de valores, crenças e ideologia (KATZ & KAHN, 1978). Ou seja, o que é denominado algumas vezes por cultura organizacional. Além disso, os fatores que estão submersos sob o construto da cultura organizacional são considerados como determinantes importantes da ação organizacional (KATZ & KAHN, 1978; FRENCH & BELL, 1978; EKHOLM, 1976).

Fora do movimento “*organization development*” (OD) (por exemplo, MILES & SCHMUCK, 1971; ALDERFER & BROWN, 1975; FULLAN *et al*, 1980), poucas tentativas têm sido feitas para aplicar o modelo de sistema social para o estudo de escolas (por exemplo, KATZ, 1964; GROSS *et al.*, 1971; RICHARDSON, 1973; EKHOLM, 1976).

O Modelo Anárquico

O que aqui é chamado de modelo anárquico é menos distante que os três modelos descritos anteriormente em relação a um coerente conjunto de conceitos ou pressupostos concernentes às organizações. Ao contrário, anárquico é usado aqui como um termo sumário cobrindo uma gama de diferentes conceitos, proposições e metáforas propostas por diferentes autores.

Nas linhas a seguir o modelo anárquico é descrito através de três de suas mais bem conhecidas noções como um ponto de partida. Ou seja, as metáforas da “*anarquia organizada*” (COHEN *et al.*, 1972; COHEN & MARCH, 1974), “*caixote de lixo*”³ (COHEN *et al.*, 1972) e sistemas debilmente articulados (WEICK, 1976), respectivamente.

1. A Metáfora da Anarquia Organizada

Como argumentado por Cohen *et al* (1972), qualquer organização, mesmo as organizações públicas e as educacionais, pode, ao menos parcialmente, ser compreendida como uma anarquia. Esta metáfora se refere a organizações com três características em geral (COHEN *et al.*, 1972). Primeiro, há objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos. Como tornado público por Cohen *et al* (1972), uma organização: “descobre preferências através da ação mais do que age a partir de preferências” (p. 1). Conseqüentemente, a intencionalidade da ação organizacional torna-se problemática. Em segundo lugar, processos organizacionais e tecnológicos são obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização. E terceiro,

³ *Garbage can*, no original (Nota dos tradutores).

há participação fluída e parcial⁴. Os membros da organização “variam na quantidade de tempo e esforço que dedicam a diferentes áreas; [o seu] envolvimento varia de um momento para outro” (COHEN *et al*, 1972, p. 1).

As três propriedades de anarquias organizadas mencionadas no parágrafo anterior são caracterizadas por March & Olsen (1976) como três tipos de ambigüidade organizacional. A essas três propriedades, os autores acrescentam um quarto tipo de ambigüidade: a ambigüidade da história. Isto é, a tendência de membros da organização em reconstruir seletivamente e distorcer eventos organizacionais do passado. Como observado por March & Olsen (1976): “O que aconteceu, porque aconteceu e se teve de acontecer são todas [questões] problemáticas” (p. 12).

2. *A Metáfora do Caixote de Lixo*

Uma implicação importante da visão anárquica das organizações é a assumida falta de intencionalidade da ação organizacional. Esta perspectiva é manifestada no modelo do caixote de lixo das decisões organizacionais (COHEN *et al*, 1972).

De acordo com esta metáfora, as oportunidades para a solução de problemas organizacionais e para as decisões são vistas como caixotes de lixo dentro dos quais questões, problemas e soluções são despejados pelos participantes (COHEN *et al*, 1972). Em contraste às concepções tradicional e analítico-racional de solução de problemas e tomada de decisões em organizações, esses processos não são definidos para seguir uma seqüência de fases racional e ordeira, a partir da identificação e definição do problema até a decisão e implementação da solução. Ao invés disso, a decisão é vista como uma conseqüência: “de vários fluxos relativamente independente dentro da organização” (COHEN *et al*, 1972, p. 2).

Mais especificamente, a decisão organizacional é vista como uma conseqüência de quatro fluxos, consistindo de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha. Assim, se o modelo de caixote de lixo está correto, os processos organizacionais são, em grande proporção, determinados por fluxos acidentais de eventos. Os conceitos de intenção e objetivo são largamente ignorados, ou dão um status problemático como antecedentes da ação organizacional. Em lugar de objetivos, planos e declarações políticas, o que se vê são símbolos, propaganda, jogos ou, simplesmente, justificativas para interação (COHEN & MARCH, 1974).

3. *A Metáfora da Débil Articulação*

A concepção básica do modelo de sistema social como interpretada anteriormente se expressa na idéia de uma integração fundamental e interdependência entre os elementos de uma organização. A idéia é fortemente questionada pelo

⁴ *Part-time*, no original (Nota dos tradutores).

modelo anárquico. Ao invés daquele, proponentes deste modelo (WEICK, 1976; 1979; MARCH & OLSEN, 1976) têm descrito as organizações, especialmente as organizações educacionais, como sistemas debilmente articulados (WEICK, 1976). De acordo com esta metáfora, os elementos de uma organização são apenas fracamente conectados uns aos outros. Como exemplo dessa desconexão nas escolas são mencionados: intenções e ações; processos e resultados; dirigentes e professores; professores e professores; professores e alunos (WEICK, 1976).

A metáfora da débil articulação é aliada próxima do que March & Simon (1958) chamam de mundo vazio. Ou seja, um mundo “no qual a maioria dos eventos é desconectada da maioria de outros eventos; conexões causais são excepcionais e incomuns” (p. 176). Isto também tem fortes afinidades com a noção de frouxidão estrutural⁵ (BIDWELL, 1965) e o que Katz (1964) chama de estrutura autônoma das escolas.

Como deve ter ficado claro nesta resumida apresentação do modelo anárquico, este modelo, em contraste com os outros três já apresentados, é baseado primeiramente nos dados provenientes do ambiente educacional (cf. COHEN & MARCH, 1974; MARCH & OLSEN, 1976). Assim, na busca de um modelo da escola como organização, o modelo anárquico deve ser considerado como um candidato qualificado.

RUMO A UM MODELO INTEGRADOR – VERDADE, CONFIANÇA, PODER E INSENSATEZ NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS

Cada um dos quatro modelos organizacionais descritos anteriormente enfatiza diferentes aspectos da realidade organizacional. Ou seja, cada modelo enfatiza certas variáveis, enquanto outras têm sua importância diminuída ou são ignoradas. Conseqüentemente, cada modelo pode ser cobrado por dar apenas uma compreensão parcial da realidade organizacional. Seguindo esta linha de raciocínio, a questão central diz respeito ao fato de que pode ser possível obter um entendimento mais compreensivo das organizações pela integração dos quatro modelos em uma superestrutura⁶ (cf. ALLISON, 1971). Esforços no sentido de uma reconciliação de diferentes modelos organizacionais são feitos, por exemplo, por Allison (1971), Olsen (1976) e Pusey (1976).

O suposto básico do proposto modelo integrador é a idéia de complementaridade entre os quatro modelos de organizações descritos anteriormente. Isto é, os modelos são vistos como compatíveis, ao invés de alternativas mutuamente excludentes. Mais especificamente, a noção de complementaridade como interpretada aqui significa que os quatro modelos representam quatro dimensões da mesma realidade organizacional.

⁵ *Structural looseness*, no original (Nota dos tradutores).

⁶ *Overarching structure*, no original (Nota dos tradutores).

Assim, de acordo com esta visão, as organizações são caracterizadas pelas dimensões racional, política, de sistema social e anárquica, respectivamente. É claro que esta visão dimensional das organizações não implica que as quatro dimensões são igualmente proeminentes em uma dada organização, todo o tempo. Ao contrário, isto implica que diferentes dimensões podem ser diferentemente proeminentes em diferentes tipos de organizações (por exemplo, escolas e organizações industriais), em diferentes partes ou subsistemas de uma mesma organização ou até mesmo no mesmo subsistema, em tempos distintos. Na seqüência, um conjunto de condições é proposto no qual cada uma das quatro dimensões organizacionais é colocada para ser particularmente distinta.

O modelo proposto é especificado considerando dois aspectos: a) o grau de clareza e consenso concernente aos objetivos organizacionais e preferências; b) o nível de ambigüidade concernente à tecnologia e processos organizacionais.

A primeira dessas duas dimensões diz respeito aos objetivos e preferências em uma organização considerando a sua clareza, consistência e compartilhamento pelos membros da organização. Dois valores extremos são distintos nesta dimensão: a clareza declarada e a participação nos objetivos (a condição do consenso) versus a falta de clareza nos objetivos e/ou discordância quanto a eles (a condição do conflito). A segunda dimensão se refere ao grau de clareza e entendimento pelos membros da organização com relação à tecnologia e processos organizacionais. Também esta dimensão é dicotomizada: clara tecnologia e transparência nos processos versus tecnologias e processos organizacionais obscuros e ambíguos.

Pensadas conjuntamente, essas duas dimensões produzem quatro possibilidades que podem ser usadas para classificar as quatro dimensões organizacionais, ou, simplesmente, os quatro modelos organizacionais já apresentados. A tipologia resultante, a qual é uma elaboração da bem conhecida classificação de questões avançadas decisórias de Thompson (1967), é apresentada no quadro 1.

QUADRO 1
Uma tipologia dos quatro modelos organizacionais

		(a) Objetivos e preferências organizacionais	
		Claros e compartilhados (consenso)	Obscuros e/ou não partilhados (conflito)
(b) Tecnologia e Processos Organizacionais	Transparentes/ claros	Modelo racional Palavras chave: verdade, pensamento, trabalho orientado.	Modelo político Palavras chave: poder, conflito, força.
	Ambíguos/ não claros	Modelo de sistema social Palavras chave: confiança, aprendizagem, colaboração.	Modelo anárquico Palavras chave: insensatez, aleatoriedade, jogo.

Como está claro no Quadro 1, cada uma das quatro células da tipologia representa um diferente modelo de organização. No sentido de sumarizar as principais ênfases teóricas dos quatro modelos, cada modelo é caracterizado por um conjunto de palavras-chave. Além disso, um conjunto de condições é indicado sob as quais cada modelo tem mais probabilidade de ser aplicado; ou, se interpretado em termos dimensionais, sob as quais diferentes dimensões organizacionais são definidas para serem distintamente proeminentes.

Considere, inicialmente, uma situação caracterizada pela clareza e compartilhamento de objetivos (a condição do consenso), uma tecnologia clara e processos organizacionais que são bem compreendidos pelos membros da organização. Sob essas condições, o modelo racional é assumido como o modelo adequado, tanto descritiva quanto normativamente, no que se refere à ação organizacional. Devido a sua ênfase nos aspectos cognitivos e instrumentais das organizações, o modelo racional é caracterizado pelas palavras-chave: verdade, pensamento e trabalho orientado.

Se há um consenso em relação aos objetivos, mas a tecnologia e os processos organizacionais são ambíguos, por exemplo, por conta das conseqüências da ação organizacional terem sido largamente desconhecidas ou apenas fragilmente conhecidas, isto significa que fatores sociais tais como normas, ideologias e tradições operam um importante papel como determinantes da ação organizacional. Ademais, isto também significa que as atividades organizacionais, amplamente, serão guiadas pela aprendizagem organizacional baseada em procedimentos do tipo tentativa-e-erro e realimentação de ações prévias, mais que deliberações calculadas. Desta forma, sob tais condições o modelo de sistema social é mais provável para suprir uma base adequada para compreender tais processos organizacionais. No sentido de destacar sua ênfase nas relações interpessoais e na cultura organizacional como determinantes da ação organizacional, o modelo de sistema social é caracterizado pelas palavras-chave: confiança, aprendizagem e colaboração.

Quando objetivos são obscuros, inconsistentes ou discordantes entre os membros de uma organização (a condição do conflito), processos políticos são definidos para terem preferência sobre o comportamento analítico-racional (MARCH & SIMON, 1958). Dadas essas condições, é presumível que as organizações são melhor compreendidas de acordo com o modelo político. No sentido de indicar algumas das importantes determinantes do processo organizacional de acordo com este modelo, ele é caracterizado pelas palavras-chave: poder, conflito e força.

Finalmente, quando há conflito ou não há clareza nos objetivos, juntamente com ambigüidade referente à tecnologia e processos organizacionais, a situação se aproxima daquilo que é definido como modelo anárquico das organizações. A lógica do caixote de lixo que é definida para caracterizar os processos organizacionais sob essas condições pode ser indicada pelas palavras-chave: insensatez, aleatoriedade e jogo.

A tipologia dos modelos organizacionais apresentada no quadro 1 é uma tentativa de integrar o que é definido como sendo quatro dimensões significativas ou faces da vida organizacional. Usando algumas das palavras-chave dadas anteriormente, os perfis das quatro faces podem ser caracterizados pelas palavras: verdade, confiança, poder e insensatez. É claro, essas dimensões são importantes não apenas para a vida organizacional, mas para vida em geral.

CONCLUSÃO

A intenção deste artigo foi de explorar as presumíveis distintas características das organizações educacionais. Como primeiro passo na exploração dessas questões, os quatro modelos das organizações foram distinguidos. Entretanto, ao invés de se argüir que um ou outro desses modelos pudesse dar a mais adequada compreensão das escolas como organizações, um modelo integrador foi sugerido. De acordo com esta visão integradora, as escolas são tidas como organizações que envolvem elementos que são consistentes com todos os quatro modelos organizacionais definidos neste artigo. Desta maneira, em vez de vislumbrar os quatro modelos como alternativas mutuamente excludentes, eles são concebidos aqui como representando diferentes, até mesmo complementares dimensões da realidade organizacional das escolas. Contudo, esta visão dimensional das organizações não implica que as quatro dimensões definidas são aplicáveis eqüitativamente para qualquer organização, em qualquer tempo. Ao contrário, a tipologia destacada na parte anterior deste trabalho indica um conjunto de condições sob as quais as dimensões organizacionais distintas são tidas como diferentemente proeminentes. Assim, como muitos outros fenômenos, organizações educacionais são tidas como expressão de diferentes faces sob diferentes circunstâncias.

Se esta visão situacionista da vida organizacional é aceita, a questão de se as escolas têm características organizacionais distintas torna-se equivalente a perguntar se a vida nas escolas ocorre sob condições que são radicalmente diferentes das condições de vida que caracterizam outros tipos de organizações. Como questionado por diversos autores (por exemplo, WEICK, 1976, 1979; COHEN *et al*, 1972; COHEN & MARCH, 1974; MARCH & OLSEN, 1976), as escolas são essencialmente anárquicas nas características. As presumíveis características anárquicas das escolas são vistas como contingentes em um mundo turbulento e confuso que elas têm de enfrentar. Assim, sob tais condições, o modelo anárquico da vida organizacional pode, para parafrasear Olsen (1976), ainda que normativamente ilegítimo, ser descritivamente adequado. Contrariamente, o modelo racional pode, sob condições similares, ainda que normativamente atrativo, ser descritivamente inadequado.

O ponto central apresentado pelo autor, entretanto, é que um modelo das organizações educacionais, no sentido de ser normativamente legítimo e descritiva-

mente adequado, pode ser concebido como envolvendo uma inter-relação e, idealmente, uma integração da verdade (a dimensão racional), da confiança (a dimensão social), do poder (a dimensão política) e da insensatez (a dimensão anárquica). Talvez, uma convergência dessas dimensões é o que caracteriza uma verdadeira organização racional (cf. PUSEY, 1976; MARCH, 1981). A questão é, contudo, se tal integração é possível de ser conquistada e, se é, sob quais condições. É claro que esta questão é empírica por natureza. Embora o modelo integrador destacado neste artigo não possa prover uma resposta para esta questão, ele implica um conjunto de hipóteses que é responsável tanto por um maior desenvolvimento conceitual, quanto pelo teste empírico. Além disso, a base estrutural proposta pode indicar um possível, largamente negligenciado até hoje, caminho de compreensão das características distintivas das organizações educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSSON, B. *Organisationsteori. Om byråkrati, administration och självstyre*. Estocolmo: AWE/Gebers, 1975.
- ALDEFER, C. P. & BROWN, L. D. *Learning from Changing. Organizational diagnosis and development*. Beverly Hills: Sage, 1975.
- ALLISON, G. T. *Essence of decision: explaining the Cuban missile crisis*. Boston: Little, Brown, 1971.
- BALDRIGDE, V. J. *Power and conflict in the university*. Nova Iorque: Wiley, 1971.
- BANKS, O. *The sociology of education*. Londres: Batsford, 1976.
- BENSON, K. I. Innovation and crisis in organizational analysis. *The Sociological Quarterly*, v. 18. p. 3-16, 1977.
- BERG, G. Skolan som organization. Analys av skolans organisatoriska struktur I ett förändringsperspektiv. *Uppsala Studies in Education 15*, Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis, 1981.
- BIDWELL, C. E. The school as a formal organization. In: MARCH, J. G. (Org.). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally, 1965.
- BRAYBROOKE, D. & LINDBLOM, C. E. *A strategy of decision: policy evaluation as a social process*. Nova Iorque: Free Press, 1970.
- COHEN, M. D. & MARCH, J. G. *Leadership and ambiguity: the American College President*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1974.
- COHEN, M. D.; MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, p. 1-25, 1972.
- CYERT, R. M. & MARCH, J. G. *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.
- EKHOLM, M. Social utveckling i skolan. Studier och discussion. Göteborg *Studies in Educational Science*, v. 18, Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1976.
- FRENCH, W. L. & BELL Jr., C. H. Organization development. *Behavioral science interventions for organization improvement*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

- FULLAN, M.; MILES, M. B. & TAYLOR, G. Organization development in schools: the state of the art. *Review of Educational Research*, v. 50, p. 121-183, 1980.
- GEORGIU, P. The goal paradigm and notes toward a counter paradigm. *Administrative Science Quarterly*, v. 18, p. 291-310, 1973.
- GOULDNER, A. W. Organizational analysis. In: MERTON, R. K.; BROOM, L. & COTTRELL, L. S. (Org.). *Sociology Today*, Nova Iorque, 1959.
- GROSS, N.; GIAQUINTA, J. B. & BERNSTEIN, M. *Implementing organizational innovation: a sociological analysis of planned educational change*. Nova Iorque: Basic Books, 1971.
- ISLING, A. *Kampen för och emot en demokratisk skola 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Estocolmo: Sober förlag, 1980.
- KATZ, F. E. The school as a complex social organization. *Harvard Educational Review*, v. 34, p. 428-455, 1964.
- KATZ, D. & KAHN, R. L. *The social psychology of organizations*. Nova Iorque: Wiley, 1978.
- LINDBLOM, C. E. The science of muddling through. *Public Administration Review*, v. 19, p. 79-88, 1959.
- MARCH, J. G. Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, v. 26, p. 563-577, 1981.
- MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Noruega: Universitetsforlaget, 1976.
- MARCH, J. G. & SIMON, H. A. *Organizations*. Nova Iorque: Wiley, 1958.
- MILES, M. B. & SCHMUCK, R. A. (Org.). *Organization development in schools*. Palo Alto: National Press, 1971.
- MILLER, E. J. & RICE, A. K. *Systems of organization*. Londres: Tavistock, 1967.
- OLSEN, J. P. Choice in an organized anarchy. In: MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (Org.). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Noruega: Universitetsforlaget, 1976.
- PETTIGREW, A. M. *The politics of organizational decision-making*. Londres: Tavistock, 1973.
- PFEFFER, J. *Power in organizations*. Marchfield: Pitman, 1981.
- PFEFFER, J. & SALANCIK, G. R. Organizational decision making as a political process: the case of a university budget. *Administrative Science Quarterly*, v. 19, p. 135-151, 1974.
- PUSEY, M. R. *Dynamics of Bureaucracy: a case analysis in education*. Sydney: Wiley, 1976.
- RICHARDSON, E. *The teacher, the school, and the task of management*. Londres: Heinemann, 1973.
- SANDKULL, B. Personalutbidning som medel att förverkliga skolans mal. En granskning av förutsättningar och föreställningar. I *Pedagogiska nämnden. Redogörelse för verksamhetsåret 1980/81*. Estocolmo: Skolöverstyrelsen, 1981.
- SARASON, S. B. *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon, 1971.
- SHIPMAN, M. D. *Sociology of the schools*. Londres: Logman, 1968.
- THOMPSON, J. D. *Organizations in action*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1967.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, v. 21, p. 1-19, 1976.

WEICK, K. E. *The social psychology of organizing*. Reading: Addison-Wesley, 1979.

PER-ERIK ELLSTRÖN é atualmente Professor do Departamento de Educação, da Universidade de Linköping, Suécia. Contatos: perel@ibv.liu.se.

Recebido (tradução final) em setembro de 2007.

Aprovado em outubro de 2007.