



**Alice Fucs**

**O papel da memória na (re)construção de identidade  
organizacional: o caso da escola Edem**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Administração de Empresas da PUC-  
Rio

Orientadora: Alessandra de Sá Mello da Costa

Rio de Janeiro  
Abril de 2019



**Alice Fucs**

**O papel da memória na (re)construção de identidade  
organizacional: o caso da escola Edem**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio.  
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

**Prof<sup>a</sup>. Alessandra de Sá Mello da Costa**

Orientadora

Departamento de Administração – PUC-Rio

**Prof. Luis Alexandre G. P. Pessoa**

Departamento de Administração – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Denise Franca Barros**

Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Alice Fucs**

Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2011, foi bolsista CNPq durante o curso de mestrado acadêmico na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

#### Ficha Catalográfica

Fucs, Alice

O papel da memória na (re)construção de identidade organizacional: o caso da escola Edem / Alice Fucs; orientadora: Alessandra de Sá Mello da Costa. – 2019.

140 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2019.

Inclui bibliografia

1. Administração – Teses. 2. Memória. 3. Identidade organizacional. 4. Estudos sociais de memória. 5. Escola Edem. 6. Análise temática. I. Costa, Alessandra de Sá Mello da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Administração. III. Título.

CDD: 658

À Clarice e ao Martin, que mudem o mundo como mudaram a minha vida!

## Agradecimentos

À minha orientadora, Alessandra de Sá Mello da Costa, pela paciência, carinho e ensinamentos, oferecidos sempre de forma tão generosa e acolhedora.

Ao Gabriel, meu companheiro, pelo apoio extraordinário de sempre, fundamental em mais essa etapa da vida.

À minha família, em especial à minha mãe por ser fonte de inspiração e admiração na vida acadêmica, ao meu pai por todo o apoio e pela contribuição essencial para a realização deste trabalho, à minha irmã e à Silvinha, por sempre transformarem em leveza os períodos mais difíceis.

Às amigas Cynthia Adrielle e Naielly Marques, pelo companheirismo durante todo o processo e pela união que surgiu no mestrado e que levarei para a vida.

Aos amigos Bruno Arraes, Leila Salim, Joana Maranhão, Daniella Sciolla e Lucas Lopes, por permanecerem sempre próximos e serem fonte inesgotável de acolhimento e alegrias.

Aos queridos Patrícia Barreira, Alfredo da Luz e Marcia Barreira, pelo carinho, alegria e atenção de sempre.

À minha pequena, que ainda nem conheci e já me encheu de alegria.

Ao grupo de Pesquisa Histórica em Administração pela colaboração e aprendizados tão valiosos. Em especial ao amigo Marcelo Almeida, pelas discussões e conselhos fundamentais.

À escola Edem: professores, funcionários e em especial à direção, pela incrível disponibilidade e extremas confiança e compreensão durante todo o processo.

À PUC – Rio e ao CNPq pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

## Resumo

Fucs, Alice; Costa, Alessandra de Sá Mello da. **O papel da memória na (re)construção de identidade organizacional: o caso da escola Edem.** Rio de Janeiro, 2019. 140p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa, situada no ponto de convergência entre os estudos de identidade organizacional e os estudos sociais de memória, tem por objetivo investigar a recorrente (re)construção identitária de uma escola privada (fundada em 1969 e situada na cidade do Rio de Janeiro), a partir de suas práticas e ações mnemônicas coletivas. Com o objetivo de aprofundar o entendimento das relações entre identidade e memória no âmbito coletivo, este trabalho propôs-se a investigar os dois conceitos a partir da perspectiva social construcionista, fruto de um processo de negociação cotidiana entre os membros da organização, influenciado por diferentes indivíduos, grupos, equipes de gestão e outros coletivos. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a coleta de dados utilizou fontes provenientes de (a) entrevistas com membros da organização de diferentes funções e níveis hierárquicos; (b) entrevistas com membros externos relacionados à organização de forma indireta; (c) coleta documental; e (d) observação não participante. Em relação à análise dos dados, assumiu-se a flexibilidade da análise temática, para compreender o fenômeno proposto levando em consideração as influências de diferentes atores e contextos sociais. Foram identificados cinco períodos-chave, nos quais a reconstrução identitária se mostrava, de forma mais explícita, necessária à continuidade da essência da organização, e as práticas e ações mnemônicas foram então analisadas ao longo desses períodos. Desta forma, foi possível identificar como a relação dinâmica (processo social contínuo de construção e reconstrução) entre identidade e memória contribuiu para manter a continuidade, ao longo de cinquenta anos, da identidade da escola Edem.

## Palavras-chave

Memória; Identidade Organizacional; Estudos Sociais de Memória; Escola Edem; Análise Temática.

## Abstract

FUCS, Alice; Costa, Alessandra de Sá Mello da. **The role of memory in the (re)construction of organizational identity: the case of Edem school.** Rio de Janeiro, 2019. 140p. MSc. Dissertation – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research, located at the point of convergence between the organizational identity studies and the social memory studies, aims to investigate the recurrent identity (re)construction of a private school (founded in 1969 and located in the city of Rio de Janeiro), through its collective mnemonic practices and actions. In order to deepen the understanding of the relations between identity and memory in the collective sphere, this work has proposed to investigate the two concepts from the social constructionist perspective, the result of a negotiation process among the members of the organization, influenced by different individuals, groups, management teams and other collectives. With regard to methodological procedures, the data collection used the sources from (a) interviews with members of the organization of different functions and hierarchical levels; (b) interviews with external members related to the organization in an indirect way; (c) collection of documents; and (d) non-participant observation. In relation to the data analysis, the flexibility of the thematic analysis was assumed in order to understand the proposed phenomenon, taking into account the influences of different actors and social contexts. Five key periods were identified, in which identity reconstruction was more explicitly required for the continuity of the organization's essence, and mnemonic practices and actions were then analyzed over these periods. In this way, it was possible to identify how the dynamic relationship (continuous social process of construction and reconstruction) between identity and memory contributed to maintaining the continuity, over fifty years, of the essence of the identity of Edem school.

## Keywords

Memory; Organizational Identity; Social Memory Studies; Edem School; Thematic Analysis.

## Sumário

1. O problema	13
1.1 Introdução	13
1.2 Objetivo final	16
1.3 Objetivos intermediários	17
1.4 Delimitação do estudo	17
1.5 Relevância do estudo	18
2. Referencial teórico	20
2.1 Identidade organizacional	20
2.1.1 Definição seminal: os aspectos C.E.D. das identidades organizacionais	21
2.1.2 Desenvolvimento e diversificação das definições	23
2.1.3 Identidade dinâmica	27
2.1.4 Identidade e conceitos próximos	30
2.1.5 Identificação do fenômeno	32
2.1.6 Identidade, passado e presente	34
2.2 Memória	37
2.2.1 Estudos Organizacionais de Memória – OMS	38
2.2.2 Estudos Sociais de Memória – SMS	41
2.2.3 História, memória e poder	45
2.2.4 Memória e identidade	48
2.2.5 Espaços de memória	49
3 Metodologia	52
3.1 Classificação da pesquisa	52
3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	53
3.3 Método de análise	56
3.3.1 Os cadernos	58
3.3.2 Entrevistas	63
3.3.3 Memória Edem	65

4	Análise	70
4.1	A escola Edem: breve histórico, contextualização e estrutura da organização	70
4.2	A caracterização dos traços identitários da escola Edem	77
4.3	Os períodos-chave	89
4.4	Ações e práticas mnemônicas e os períodos-chave	105
4.4.1	- 1º período-chave: Hiperinflação e crise financeira	106
4.4.2	- 2º período-chave: Compartilhamento de espaço físico	107
4.4.3	- 3º período-chave: Três sedes	109
4.4.4	- 4º período-chave: Sede única	112
4.4.5	- 5ª período-chave: Liberdade ameaçada	114
4.4.6	- Síntese das ações e práticas mnemônicas durante os cinco períodos-chave	120
5.	Considerações finais	123
6.	Referências bibliográficas	127
	Anexos	135

## Lista de figuras

Figura 1 - Conceitos-chave organizacionais .....	30
Figura 2 - Mapa temático .....	62
Figura 3 - Porta da sala Memória Edem.....	68
Figura 4 - Arquivo de fotos na sala Memória Edem .....	68
Figura 5 - Sala Memória Edem.....	69
Figura 6 - Materiais dentro da sala Memória Edem.....	69
Figura 7 - Logomarca original da Edem, utilizada entre 1969 e 1989 .....	75
Figura 8 - Logomarca atual da Edem, utilizada a partir de 1989 .....	75
Figura 9 - Trajetória da Edem.....	76
Figura 10 - Fases e períodos-chave da escola Edem .....	103
Figura 11 - Traços ameaçados em cada período-chave .....	104
Figura 12 - Comunicação sobre o compartilhamento de espaço físico ..	108
Figura 13 - Festa de 35 anos da Edem .....	110
Figura 14 - Festa "Edemstoque" .....	113
Figura 15 - História da escola - comemoração de 45 anos .....	115
Figura 16 - Gincana - comemoração de 45 anos .....	116
Figura 17 - "Para que nunca mais aconteça" .....	117
Figura 18 - Edem 45 anos .....	119
Figura 19 - Blog Memória Edem.....	119

## Lista de quadros

Quadro 1 - Formas de memória .....	36
Quadro 2 - Modalidades de esquecimento organizacional.....	40
Quadro 3 - Cadernos e anos de referência .....	54
Quadro 4 - Etapas da análise temática .....	56
Quadro 5 - Temas, subtemas e códigos .....	59
Quadro 6 - Detalhamento das entrevistas .....	65
Quadro 7 - Forma textual de memória na escola Edem.....	66
Quadro 8 - Forma material de memória na escola Edem.....	66
Quadro 9 - Forma oral de memória na escola Edem .....	67
Quadro 10 - Identidade Organizacional da escola Edem .....	88
Quadro 11 - Formas de memória .....	105
Quadro 12 - Práticas e ações mnemônicas durante os períodos-chave	120

“Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.”  
Paulo Freire, 1975.

# 1. O problema

O presente trabalho tem como objetivo investigar o papel da memória na construção de identidade organizacional da escola Edem, localizada, desde 1969, no Rio de Janeiro.

## 1.1 Introdução

A educação básica brasileira divide-se em instituições públicas e privadas, que atuam no setor de ensino desde a educação infantil (oferecida a crianças de até cinco anos) até o Ensino Médio, que constitui as últimas três séries de formação básica do cidadão. Regulamentada atualmente através da Lei de Diretrizes e Bases de 1994, diversas determinações atuam com o objetivo de democratizar a educação no Brasil e torná-la amplamente acessível a toda a sociedade. No contexto da educação privada encontra-se a escola Edem, objeto de estudo deste trabalho, que foi fundada em 1969 e permanece ativa até os dias atuais na zona sul do Rio de Janeiro.

A história dessa organização, que neste ano de 2019 comemora cinquenta anos de existência, perpassa contextos de ditadura militar brasileira, redemocratização, processos de liberalismo econômico, alterações na legislação referente à educação nacional, crises políticas, econômicas e sociais e diferentes momentos e fases vividos pela sociedade brasileira nos últimos cinquenta anos, além de inovações tecnológicas, mudanças estruturais, atualizações pedagógicas e curriculares e reorganizações hierárquicas internas.

As intenções educacionais da organização se mostram, desde a sua fundação, diferenciadas no que diz respeito ao contexto político que a cerca. A busca por reforçar uma sociedade democrática e por garantir a liberdade individual e institucional de posicionamento político e formas de existir a destacam historicamente de outras organizações e revelam a sua importância dentro da sociedade brasileira. É esta importância que foi considerada para a escola de tal objeto na presente pesquisa.

No âmbito pedagógico, a organização em análise busca divulgar seus objetivos baseados em uma formação holística, com foco na afirmação de uma sociedade de inclusão, que se propõe a questionar a ordem vigente assim como vislumbrar possíveis alternativas à forma atual de organização social<sup>1</sup>. Os debates acerca de temas que se mostram importantes em seu tempo são propostos e incentivados para os alunos, responsáveis, professores e equipe administrativa, assim como a participação da família no processo educacional dos alunos, apontando como método pedagógico um embasamento construtivista.

Por se caracterizar, ainda, como uma instituição particular, a escola possui uma organização administrativa que atua como uma empresa e lida com objetivos e metas financeiras além de limitações estratégicas, concorrência, formações de imagem e identidade organizacionais e regulação governamental.

A atuação que pretende oferecer uma educação holística, e que considera tal formação como resultado de investimentos expressivos na qualidade e atualização teórica e prática de suas equipes parece, à primeira vista, ir de encontro às limitações financeiras e administrativas da instituição. Tal conflito foi o ponto de partida deste trabalho, que teve como inspiração a busca por compreender a identidade organizacional da escola, e a observação de uma possível situação de identidade organizacional paradoxal, conforme proposta por Smith e Lewis (2011).

Transitando entre objetivos administrativos (empresariais) e pedagógicos (holísticos) de forma simultânea, e propondo um resgate recorrente de seu passado através de cerimônias e rituais comemorativos, a escola adquire determinadas características que a distinguem de outras organizações atuantes no mesmo setor. É exatamente a busca pela compreensão da dinâmica da identidade organizacional da escola Edem, neste contexto, que é o foco deste trabalho, sendo compreendida à luz da utilização da memória e do resgate de aspectos centrais da organização em tempos passados.

A construção de identidade organizacional, entendida aqui como um processo contínuo de construção, ocorre baseado em interações sociais entre membros internos e externos (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000; GIOIA et al,

---

<sup>1</sup> Dados coletados na área de apresentação do website da da escola.

2010; RAVASI e SCHULTZ, 2006; SCHULTZ e HERNES, 2013; KOZICA et al, 2014; SILLINCE e BROWN, 2009) e reflete características da organização que se mostram centrais, duradouras e distintivas (WHETTEN, 2006). Nesta concepção processual de identidade, são aparentes as relações entre identidade, imagem, memória e esquecimento.

A compreensão da construção de identidade como processual permite também o entendimento da possibilidade de mudanças na identidade organizacional ao longo do tempo, que se mostra também central neste trabalho, ao analisar tal identidade em uma organização ao longo de um período de cinquenta anos. A presente pesquisa considerou a construção de identidade como resultado de dois processos: afirmações e objetivos definidos pelos gestores da organização, e, simultaneamente, negociações recorrentes entre os seus membros, que apresentam objetivos distintos e se relacionam com a organização a partir de diferentes posições e níveis hierárquicos.

De forma similar, o entendimento de memória, como tratada nos *Social Memory Studies* (Estudos Sociais de Memória), reflete a existência de dinamismo e interferências entre indivíduos e grupos no processo de formação de memória coletiva (MISZTAL, 2003). A influência entre memória e identidade se mostra presente nos dois sentidos, sendo possível a manutenção ou a reformulação de identidades a partir de práticas mnemônicas (OLICK e ROBBINS, 1998), assim como a alteração no conteúdo de memórias a partir de mudanças na identidade (MISZTAL, 2003).

A partir das concepções dinâmicas de identidade e de memória, que serão aprofundadas no referencial teórico deste trabalho, o papel da gestão em uma organização pode passar a ser a manutenção ou aquilo que mantém a sensação de continuidade de uma organização ao longo do tempo (SCHULTZ, 2016), e é justamente essa dinâmica, através de ações e práticas mnemônicas, que a presente pesquisa busca investigar. Segundo Anteby e Molnár (2012), a forma como a identidade organizacional perdura através de longos períodos de tempo (objetivo desta pesquisa) permanece pouco analisada, já que as pesquisas da área de estudos organizacionais tendem a explorar as organizações e suas identidades em momentos de intensas transformações internas ou pressões externas.

Mostra-se, portanto, necessário aprofundar as discussões a respeito de identidade organizacional, considerando-a como ator social e como construída

socialmente (definições que serão aprofundadas no referencial teórico deste trabalho), para desenvolver a compreensão das organizações de forma ainda mais ampla. Neste sentido, este trabalho buscou perceber a construção de identidade à luz de suas relações com as práticas mnemônicas presentes em uma organização, analisando as influências entre as duas concepções e partindo da definição de identidade como fruto de recorrentes construção e reconstrução entre diversos membros, grupos de indivíduos, e influências sociais e ambientais.

Assim, através da coleta de dados obtida a partir de observações de cunho etnográfico, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, este trabalho buscou aprofundar o entendimento do fenômeno abordado, fazendo uso de uma análise temática que será detalhada no capítulo relativo aos procedimentos metodológicos. Foram selecionados, ao longo da análise, cinco períodos-chave, que representaram momentos possivelmente desafiadores à manutenção da centralidade da identidade organizacional da escola, durante os quais diferentes práticas e ações mnemônicas foram observadas e relacionadas à reconstrução de tal identidade. A pergunta de pesquisa que norteou o presente trabalho foi: Qual o papel da memória na construção de identidade organizacional da escola Edem?

## **1.2 Objetivo final**

Este trabalho, por estar situado no ponto de convergência entre os estudos de Identidade Organizacional e os Estudos Sociais de Memória, pretende contribuir para o desenvolvimento do entendimento acerca das relações entre as duas áreas. Através da observação de uma instituição de ensino básico privada, esta pesquisa tem como objetivo final analisar o papel da memória na construção de identidade organizacional, ao longo dos – atuais – cinquenta anos de existência da escola Edem.

Tal objetivo subdivide-se em três partes: (1) a caracterização da identidade organizacional da escola Edem; (2) a definição de períodos-chave, desafiadores desta identidade organizacional; (3) a identificação e a análise de práticas e ações mnemônicas presentes ao longo de tais períodos-chave.

### 1.3 Objetivos intermediários

Para atingir o objetivo final proposto, esse estudo teve como objetivos intermediários a serem alcançados:

- ✓ A investigação acerca da história da escola Edem desde a sua fundação, e a identificação dos elementos definidores da sua identidade organizacional;
- ✓ A seleção de períodos reveladores de algumas das tensões que envolvem o processo de construção de identidade organizacional da escola (denominados aqui de períodos-chave);
- ✓ O mapeamento de práticas e ações mnemônicas presentes ao longo destes períodos e a identificação das formas de memória utilizadas em tais períodos (oral, material, textual);
- ✓ A análise do papel destas práticas na permanência da identidade organizacional da escola Edem.

### 1.4 Delimitação do estudo

Para permitir o alcance dos objetivos expostos acima, a delimitação deste estudo se mostrou essencial, de forma a direcionar cada uma das etapas da pesquisa ao caminho mais apropriado a ela. Determinadas possibilidades de coleta de dados e de formas de análise foram selecionadas em detrimento de outras, assim como escolhas referentes ao aprofundamento de determinados temas também restringiram os achados apresentados neste trabalho.

Por buscar compreender a trajetória da identidade organizacional da escola ao longo dos seus cinquenta anos de existência, determinados grupos de atores não foram entrevistados nesta pesquisa, como alunos atuais e funcionários recém-contratados. Também não foi analisada a totalidade de práticas e ações mnemônicas, tendo a pesquisa se restringido àquelas encontradas no acervo atual da escola e que estão relacionadas aos períodos-chave definidos na análise.

O período de pesquisa ocorreu entre 2017 e 2019, o que delimita os achados à medida que restringe o período contextual no qual as entrevistas foram feitas, assim como as observações etnográficas e a busca por documentos e materiais de divulgação. A conjuntura social, econômica, política e aquela estrutural da

organização, durante este período, mostram-se possivelmente determinantes para as análises e conclusões aqui apresentadas.

### **1.5 Relevância do estudo**

Esta pesquisa se mostra relevante para a área de estudos organizacionais, por contribuir para o desenvolvimento das investigações acerca de identidades organizacionais a partir da perspectiva processual de construção das mesmas. Por conjugar os estudos de memória aos de identidade organizacional, este trabalho colabora para a percepção das influências das práticas de memória na permanência (entendida aqui como continuidade da construção) destas identidades a partir de um estudo de caso que analisa dados de uma instituição real e presente nos dias atuais.

Contribuindo para o entendimento das identidades organizacionais e das memórias como contínuas e dinâmicas, este trabalho busca ampliar a compreensão das relações entre os dois campos, além de conceber as organizações atuais como fruto de um processo histórico e de influências diversas ao longo de sua trajetória. O caráter político da memória, relevante para o entendimento da sua utilização pelas organizações, apresentou-se de forma clara nesta pesquisa, ao enfatizar as relações de poder que alicerçam versões do passado de acordo com os interesses presentes, fazendo uso, neste sentido, de processos de lembrar e de esquecer, conforme mencionam Costa e Saraiva (2011), Casey e Olivera (2011) e Nissley e Casey (2002).

Cabe ressaltar também a relevância institucional e social deste estudo. No âmbito institucional, ao contribuir para a percepção, pela própria organização, de diferentes elementos que interferem e competem para a formação da sua identidade, ele possibilita o uso estratégico dos mesmos, como nos mostram Schultz e Hernes (2013), pela escola no reforço de sua identidade, e consequente ampliação da sua capacidade de sobrevivência da forma como se propõe a ser. As implicações gerenciais deste trabalho podem portanto ser aproveitadas pela organização analisada.

No que se refere à relevância social, por estar situada no contexto da educação básica, a instituição que é objeto desta análise pode beneficiar-se de um aprofundamento de seu autoconhecimento, no intuito de garantir a continuidade

de seu projeto de educação e formação ampla de cidadãos, reafirmando a importância da existência de um projeto que possibilita o debate, a consciência social e política, a inclusão e o apoio e acolhimento das diferenças em uma sociedade democrática.

## 2. Referencial teórico

Nesta seção, serão apresentados alguns embasamentos teóricos, com o objetivo de estabelecer as bases sobre as quais a análise será feita. Organizada em dois capítulos, as teorias, suas atualizações e os conceitos referentes aos temas Identidade Organizacional e Memória serão aprofundados a seguir.

### 2.1 Identidade organizacional

Os primeiros estudos acerca do tema Identidade Organizacional tinham como origem a influência das análises do fenômeno em nível individual, provenientes de áreas como a psicologia e a filosofia (CORLEY, HARQUAIL, PRATT, GLYNN, FIOL, HATCH, 2006). A partir de 1985, o conceito passou a ser aplicado e estudado no âmbito das organizações, tendo como ponto de partida o trabalho seminal de Albert e Whetten (1985), que definia as bases para a formação e entendimento da identidade organizacional (RAVASI e SCHULTZ, 2006).

Em vez de buscar compreender o comportamento humano e as relações dos indivíduos com o ambiente no qual estão inseridos, como faziam os estudos iniciais (CORLEY et al 2006), os dois autores focaram nos estudos organizacionais, dentro de área de administração, buscando responder à pergunta “quem nós somos como uma organização?” (WHETTEN, 2006; KOZICA, GEBHARDT, MULLER-SEITZ, KAISER, 2014). Para isso, determinaram três classificações de características de organizações que serão descritas com maior profundidade a seguir.

### 2.1.1 Definição seminal: os aspectos C.E.D. das identidades organizacionais

Inspirados pelos estudos em psicologia sobre identidade (individual) e por um fenômeno específico ocorrido na universidade em que trabalhavam a partir de um corte de orçamento, Albert e Whetten (1985) propuseram a aplicação das noções de identidade, até então apenas exploradas nos indivíduos, às organizações (RAVASI e CANATO, 2013; RAVASI e SCHULTZ, 2006). As classificações ficaram conhecidas como C.E.D. na sigla em inglês, referentes aos aspectos centrais (*central*), duradouros (*enduring*) e distintivos (*distinctive*) de cada organização (CORLEY et al, 2006; WHETTEN, 2006; GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000; BROWN, DACIN, PRATT, WHETTEN, 2006; RAVASI e CANATO, 2013). Os aspectos C.E.D. são vistos por Whetten (2006) como “*Organizational Identity Claims*”<sup>2</sup> (p. 220), e seriam, segundo o autor, afirmações autodeclaradas pelas organizações em relação aos seus próprios comprometimentos, tendo por isso a forma de imperativos categóricos.

Segundo Pratt, Schultz, Ashforth e Ravasi (2016), a definição fundamental de identidade organizacional diz respeito à forma como um coletivo se autodefine. Por “definir”, os autores elaboram, com base na definição do dicionário Merriam Webster, que “*To ‘define’ can mean ‘to determine or identify the essential qualities or meaning of’ or it can mean to ‘to fix or mark the limits of’*”<sup>3</sup> (p. 3). Cada um dos sentidos de “definir” uma identidade está por sua vez relacionado à forma como cada autor considera a formação de identidade, assim como as escolhas ontológicas e epistemológicas de cada pesquisa. Tais escolhas serão aprofundadas ainda neste capítulo, na próxima seção.

A definição seminal de identidade conta com três partes: uma ideacional, que se refere à resposta compartilhada por membros da organização à pergunta “Quem nós somos como uma organização?”<sup>4</sup>; uma segunda parte de definição, com a proposição dos conceitos específicos representados nas características C.E.D.; e uma terceira parte fenomenológica, que reforça a maior facilidade em se observar o discurso relacionado à identidade nos momentos de experiências mais

---

<sup>2</sup> “*Reivindicações de Identidade Organizacional*” (WHETTEN, 2006, p. 220, tradução nossa)

<sup>3</sup> “Definir pode significar ‘determinar ou identificar as qualidades essenciais ou o significado de algo’ ou pode significar ‘fixar ou marcar os limites de algo’” (PRATT et al, 2016, p.3, tradução nossa)

profundas das organizações, como mudanças internas ou ambientais (WHETTEN, 2006). Corley et al (2006) definem cada um dos três aspectos C.E.D. de forma bastante completa:

- Aspectos centrais podem ser definidos como aqueles que se mostram profundos (características que não são necessariamente óbvias, porém que são responsáveis pela “alma” da organização), compartilhados (amplamente conhecidos pelos membros da organização) e estruturais (sem tais aspectos, outros menos centrais não seriam capazes de existir);
- Aspectos duradouros são estáveis, e não apresentam mudanças ao longo do tempo (outras concepções foram produzidas a respeito de tal classificação e serão aprofundadas ao longo deste texto). É através da manutenção de determinadas características que as organizações se mantêm, no futuro, as mesmas que eram no passado (WHETTEN, 2006).
- Aspectos distintivos existem baseados em comparações com outras organizações, através das quais são julgados como similares ou diferentes. Neste âmbito, nem todas as características da identidade de uma organização são distintivas, mas um conjunto distinto de características é o que diferencia uma organização de outras: diferenciação e similaridade seriam neste sentido dois lados de uma mesma moeda, ambos essenciais para o estabelecimento da identidade (CORLEY et al, 2006).

Segundo Whetten (2006), se determinado aspecto não é central ou duradouro, então provavelmente não será classificado como um aspecto distintivo da organização; e se não é distintivo, então não deve ser entendido como uma característica da identidade organizacional. O autor menciona também a importância de se diferenciar Identidade Organizacional de Identidade Coletiva, sendo a primeira a identidade de um ator coletivo (como o mesmo define as organizações), e a segunda referente à identidade de um coletivo de atores. Neste

---

<sup>4</sup> “*Who are we as an organization*” (WHETTEN, 2006, p. 220)

sentido, no nível organizacional, identidade diz respeito à busca por significados acima do nível individual, tendo em mente a organização como uma entidade coletiva (CORLEY et al, 2006).

A partir da definição seminal de Albert e Whetten publicada em 1985, algumas alterações e propostas de novos significados para a classificação de características como C.E.D foram apresentadas, resultando em uma ampla diversidade de conceitos, teorização e modelagem dos termos identidade organizacional (CORLEY et al, 2006; PRATT et al, 2016). Mostraram-se essenciais para a compreensão mais aprofundada do tema a distinção entre os fenômenos individuais e organizacionais e o esforço em evitar a tendência de empregar ideias prontas de outros campos teóricos aos estudos das organizações (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000).

### **2.1.2 Desenvolvimento e diversificação das definições**

De acordo com Ravasi e Canato (2013), as publicações que tratam do tema aqui explorado dividem-se em três ondas: a primeira entre 1991 e 2000, com as pesquisas que buscavam compreender dinâmicas sociais mais amplas, sem o foco no entendimento do fenômeno Identidade Organizacional; a segunda entre 2000 e 2002, com trabalhos que utilizavam o conceito de identidade para entender as bases do comportamento organizacional através de análises com foco no nível individual e nas questões relacionadas à identificação dos indivíduos com as organizações. A terceira onda, entre 2002 e 2011, inclui trabalhos que objetivam a compreensão do fenômeno Identidade Organizacional e buscam analisar os processos de construção e reconstrução dela, suas relações com mudanças estratégicas e processos de *sensemaking* dentro das organizações. De acordo com essa classificação, a presente pesquisa faria parte da terceira fase, com o objetivo de analisar o próprio fenômeno Identidade Organizacional e seus processos de construção.

Também buscando organizar os trabalhos acerca do conceito de identidade organizacional até 2010, Gioia et al (2010) desmembram em três áreas as pesquisas que tratam das origens e formação da mesma: a primeira que trata identidade como uma expressão dos valores dos fundadores das organizações; a

segunda que a define como derivada da indústria na qual a organização encontra-se inserida; e a terceira que assume a identidade como proveniente de outros processos até então ainda não estudados de forma adequada. Segundo os autores, embora a indústria e os valores dos fundadores sejam relevantes e influentes para a formação de identidade de uma organização, não são suficientes para compreender profundamente os processos através dos quais ela se constrói.

Neste movimento de surgimento de diferentes pesquisas, abordagens e temas relacionados à Identidade Organizacional, houve uma diversificação na forma como autores distintos desenvolveram suas pesquisas: (a) alguns autores permaneceram com a ideia original de Identidade como uma propriedade das organizações: ou seja, aspectos C.E.D. como afirmações e crenças coletivas; (b) outros se direcionaram para Identidades Organizacionais Percebidas, ou seja, entendimentos individuais sobre os traços C.E.D. de uma determinada organização; (c) outros ainda propuseram uma ideia de identidade constituída de forma narrativa, pelos gestores e por todos que participam da rotina organizacional como em Kozica et al (2014), Chreim (2005), Sillince e Brown (2009); além de (d) autores que aprofundaram definições enfatizando relações de poder, o uso de *sensegiving*, e as determinações formais dos gestores em relação ao que a organização de fato é (RAVASI e CANATO, 2013).

De forma complementar, de acordo com Corley et al (2006), identidade pode ser entendida de duas formas distintas: como metáfora ou como fenômeno. A primeira representa o entendimento de identidade como se não existisse de forma concreta; seria uma opção na forma de observar organizações para permitir um melhor entendimento das experiências organizacionais: *“Using identity as a metaphor for the dynamics of organization involves asking the question ‘what if we viewed collectives as if they had an identity?’”*<sup>5</sup> (CORLEY et al, 2006; p. 89). De forma distinta, ao considerar identidades como fenômenos, compreende-se o entendimento da mesma como algo concreto, experimentado pelos membros da organização e observado por membros externos a ela.

À medida que os estudos a respeito deste tema foram sendo desenvolvidos, foram também se alterando as metodologias e os paradigmas utilizados como base

---

<sup>5</sup> “Usar identidade como uma metáfora para a dinâmica da organização envolve perguntar ‘e se nós víssemos os coletivos como se eles tivessem uma identidade?’”<sup>5</sup> (CORLEY et al, 2006, p;89, tradução nossa)

para compreender este fenômeno. Houve uma mudança, ao longo do tempo, de um paradigma inicial positivista para a possibilidade de uma perspectiva interpretativista, que passava a compreender a identidade organizacional como uma construção social feita a partir de atores envolvidos com a organização (RAVASI e CANATO, 2013).

Segundo Ravasi e Canato (2013), tal mudança apresentou reflexos nas metodologias utilizadas nos estudos, que consideravam inicialmente questionários e métodos quantitativos (o que pressupõe a identidade como um aspecto objetivo, reconhecível por parte dos respondentes de questionários) e passaram a apresentar métodos como a etnografia (pressupondo diferentes afirmações acerca de identidade entre membros e narrativas presentes no dia a dia das organizações). Metodologias intermediárias, segundo os mesmos autores, fizeram parte desta trajetória, como a *Grounded theory*, que busca criar teorias generalizáveis a partir da análise detalhada de dados qualitativos. Os autores mencionam também que considerações a respeito das relações de poder e das influências nas concepções dos pesquisadores foram também apresentando maior presença nos estudos deste tema ao longo do tempo.

Gioia et al (2010), corroborados por Corley et al (2006) e Ravasi e Schultz (2006), subdividem a construção de Identidade Organizacional em dois campos: a percepção (a) social construcionista (*social constructionist view*), e a percepção do (b) ator social (*social actor view*). Um terceiro campo é citado por Gioia e Hamilton (2016) e Pratt et al (2016), e é classificado como a percepção (c) institucional ou da identidade social.

A primeira (social construcionista) considera negociações de significados entre diferentes atores na busca pela compreensão de quem eles são como uma organização. Essa percepção enfatiza processos de *sensemaking* para o entendimento e interpretação de comportamentos, e uma construção coletiva de identidade, com interpretações coletivas no processo de entendimento das experiências organizacionais: “As a social construction, organizational identity is subject to periodic revision as members interact with each other and with

*outsiders, and renegotiate their collective interpretation of organizational experiences*<sup>6</sup>” (GIOIA e HAMILTON, 2016, p.24).

A segunda, percepção do ator social, entende a própria organização como um ator e sua identidade como uma de suas propriedades. Nesta visão, os processos de *sensegiving* se mostram mais apropriados, e a identidade seria então fruto de um conjunto de afirmações institucionais que definem a organização e suas representações (GIOIA et al, 2010). A terceira perspectiva, institucional, estaria entre as duas perspectivas anteriores no que diz respeito à consideração do nível de interação no processo de construção de identidade. De acordo com esta visão, as identidades organizacionais são constituídas internamente, mas são ainda assim altamente influenciadas por forças externas (GIOIA e HAMILTON, 2016), por estarem inseridas em um contexto social mais amplo.

A definição inicial proposta em 1985 trata a organização como ator social, por isso enfatiza o aspecto duradouro da identidade (RAVASI e SCHULTZ, 2006) e considera justamente o tom imperativo que busca apresentar verdades e padrões para garantir que a organização não se torne irreconhecível, indistinguível ou desconhecida no meio em que existe (WHETTEN, 2006). Essa visão, de organização como ator social, é também descrita como uma visão “essencialista”, na qual a identidade seria justamente uma essência da organização, um núcleo estável e permanente (CHREIM, 2005), e aproxima-se de um paradigma positivista, que busca identificar a identidade como um conceito concreto e anexado à organização, que pode ser vivenciado, avaliado e gerenciado, mas que pode ou não ser compartilhado por todos os membros (CORLEY et al, 2006; GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000).

No sentido oposto, uma percepção social construcionista considera identidade organizacional como um conceito, fruto de um processo de negociação que ocorre entre os membros de uma organização, influenciado por diferentes indivíduos, grupos, equipes de gestão, e outros coletivos. Aproximando-se de uma perspectiva interpretativista, essa percepção define a identidade organizacional como o entendimento consensual entre os membros a respeito daquilo que eles são como uma organização, e leva a necessidade de se considerar as mudanças no

---

<sup>6</sup> “Como uma construção social, identidade organizacional está sujeita a revisões periódicas, conforme os membros interagem entre si e com atores externos, e renegociam a sua interpretação coletiva das experiências organizacionais” (GIOIA e HAMILTON, 2016, p.24, tradução nossa)

processo de construção de identidade, que será aprofundada mais adiante (GIOIA e HAMILTON, 2016).

Corley et al (2006) buscam reconciliar as duas visões apresentando a possibilidade de as organizações terem simultaneamente os dois modelos de construção de identidade: o essencialista (do ator social) e o social construcionista. Cada uma das versões de identidade estaria disponível em determinadas instancias sendo uma delas (a que é socialmente construída) mais facilmente acessível, com maior possibilidade de agencia por parte dos atores internos (RAVASI e SCHULTZ, 2006), e presente nas decisões diárias de uma organização. A outra seria mais profunda, restrita por aspectos institucionais (RAVASI e SCHULTZ, 2006) e nem sempre visível aos membros de acordo com as situações vividas por estes (CORLEY et al, 2006).

Tal visão é corroborada por Gioia et al (2010), Gioia e Hamilton (2016) e Ravasi e Schultz (2006), que consideram as duas perspectivas como processos mutuamente constitutivos, que se influenciam e se mostram recíprocos na geração de identidade organizacional. A presente pesquisa considerou esta visão de construção de identidade, que permite a coexistência e influência das duas perspectivas, na busca por compreender o fenômeno proposto, partindo do pressuposto de que a mesma é resultado, em parte, de afirmações e objetivos concretos por parte dos gestores da organização, e ao mesmo tempo de negociações diárias entre todos os membros da instituição, com diferentes perspectivas e objetivos e em diferentes funções e níveis hierárquicos. A percepção da identidade como processo leva por sua vez à aceitação da possibilidade de mudanças na identidade organizacional ao longo do tempo. O detalhamento deste processo será apresentado na próxima seção.

### **2.1.3 Identidade dinâmica**

Seguindo o processo de aprofundamento e diversificação dos achados a respeito de identidades organizacionais, diversos pesquisadores encaminharam seus trabalhos de forma a concluir que as mesmas são dinâmicas (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000; CORLEY et al, 2006; SCHULTZ e HERNES, 2013; GLYNN, 2000; KOZICA et al, 2014; CHREIM, 2005), indo de encontro à

definição inicial que a tratava como duradoura, e propondo outras perspectivas como a da instabilidade adaptativa que enfatiza a capacidade de adaptação das organizações devido justamente à sua dinamicidade (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000). O termo *enduring* na definição seminal seria de certa forma ilusória, e os rótulos pertencentes a cada organização, embora possam ser estáveis, teriam seus significados alterados ao longo do tempo (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000; KOZICA et al, 2014; CHREIM, 2005), o que significaria que as identidades podem ser ao mesmo tempo duradouras e instáveis (SCHULTZ e HERNES, 2013). Segundo Gioia, Schultz e Corley (2000, p. 74):

*“Identities consist of constellations of features and labels appropriate for different context and interactions. Yet, some of the labels are shared in common across different identities, which implies that meanings for the common labels are flexible enough to accommodate the differing demands of multiple possible contexts and audiences”<sup>7</sup>*

Alguns teóricos propuseram que as identidades das organizações não somente podem mudar, mas que algumas delas necessitam das mudanças para sobreviver (CORLEY et al, 2006). Torna-se então essencial discernir duradouro de contínuo: são necessárias alterações nos sentidos dos termos que formam a identidade de uma organização para que a mesma continue existindo da maneira como se propõe (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000). Da mesma forma, ações diferentes são esperadas em cada momento para representar os mesmos valores e missão original da organização (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000).

Na concepção dinâmica de identidade organizacional, ela seria, ainda que transmitindo sensação de continuidade, um processo permanente de interações sociais entre os membros internos e os externos à organização (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000; GIOIA et al, 2010; RAVASI e SCHULTZ, 2006; SCHULTZ e HERNES, 2013; KOZICA et al, 2014; SILLINCE e BROWN, 2009). A pergunta inicial “quem nós somos como uma organização” (“*who we are as an organization?*”), relacionada aos aspectos C.E.D. e que considerava a estabilidade das características de uma organização, passaria então a ser

---

<sup>7</sup> “*Identities consist of a constellation of resources and labels appropriate for different contexts and interactions. No entanto, alguns dos rótulos são compartilhados entre diferentes identidades, o que implica que o significado para estes rótulos comuns são flexíveis o suficiente para acomodar as diferentes demandas de contextos e públicos diversos.*” (Gioia, Schultz e Corley (2000, p. 74, tradução nossa)

substituída por “é isso o que nós estamos nos tornando como uma organização?” (*is this who we are becoming as an organization?*) (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000, p. 76). Compreender a identidade como processo de mudança permanente permite, segundo Schultz e Hernes (2013), aprofundar o entendimento da mesma e de suas reconstruções, assim como dos papéis dos atores envolvidos e a agência de cada um deles nesse movimento.

Não seria possível, de acordo com essa percepção, compreender a identidade de uma organização através de somente um indivíduo, assim como também não seria possível compreendê-la somando percepções individuais coletadas entre diversos membros (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000). Tornar-se-ia fundamental a análise tanto de elementos textuais quanto daqueles simbólicos e narrativos, internos e externos, para que as interações e negociações sociais pudessem ser observadas e aprofundadas (RAVASI e CANATO, 2013).

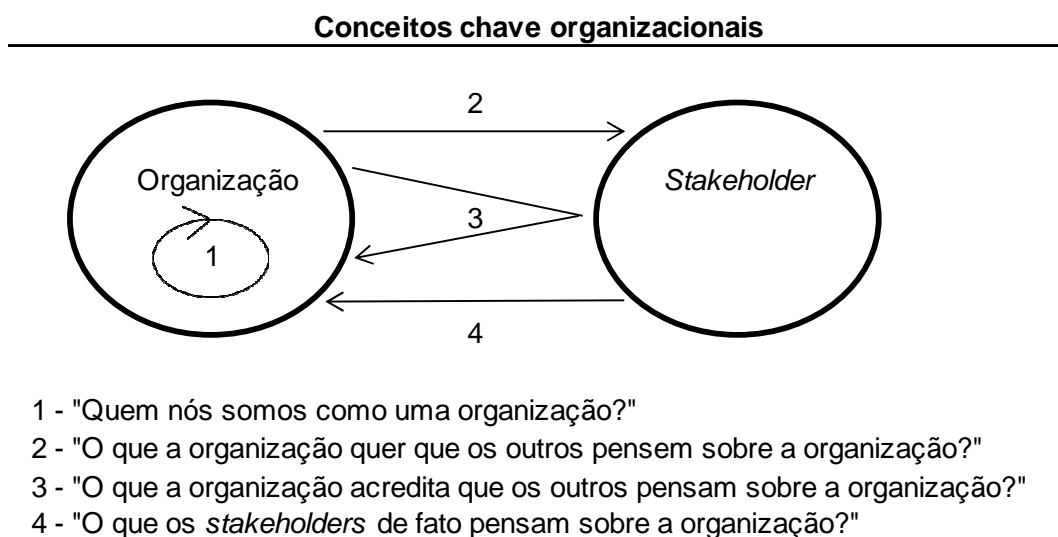
Dessa forma, a observação dos aspectos históricos organizacionais, assim como da memória coletiva, também encontra, nessa perspectiva, papel fundamental para o entendimento da formação de identidade. Além de dinâmica, a identidade poderia também ser interpretada como construída de forma narrativa, através de diálogos entre diferentes atores internos e externos à organização, que a construiriam através de vozes distintas, dependentes dos entendimentos, papéis e funções individuais de cada ator (CHREIM, 2005, KOZICA et al, 2014).

Cabe ressaltar que, ainda que possa ser considerada dinâmica, capaz de alterações e influenciada por fatores e indivíduos externos a ela, a organização é também limitada em suas mudanças de identidade pelo mesmo meio externo que a motiva a mudar. Tratar as identidades como dinâmicas não significa aceitar a possibilidade de criação de novas identidades de forma arbitrária em resposta a determinadas imagens ou mostras de reputação da organização: a capacidade de alteração seria fruto de um processo contínuo de mudanças incrementais, garantindo assim a percepção de continuidade (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000) para os indivíduos tanto internos quanto externos a ela.

### 2.1.4 Identidade e conceitos próximos

Ao considerar o processo de construção de identidade como relacional e construído, no dia a dia organizacional, entre membros internos e externos e compartilhado entre diferentes níveis hierárquicos, torna-se importante discriminar conceitos que se interligam, mas que têm significados distintos como imagem, reputação, cultura e clima organizacionais. Conforme as relações entre diversos atores e períodos de tempo são valorizadas e consideradas na formação da identidade, tais conceitos tendem a ser confundidos ou utilizados como sinônimos, embora tenham significados distintos. Brown et al (2006) propuseram, para enfatizar esta distinção, um diagrama que esclarece algumas diferenças:

**Figura 1 - Conceitos-chave organizacionais**



Fonte: Adaptado de BROWN, DACIN, PRATT, WHETTEN (2006, p. 100)

Os autores apresentam os conceitos da seguinte forma: identidade (seta 1 na figura) refere-se ao que a própria organização e os membros internos a ela pensam sobre o que a define (*who we are as an organization?*). Imagem subdivide-se em duas: imagem pretendida (seta 2 na figura), que diz respeito ao que os gestores querem que determinados grupos externos de *stakeholders* associem à organização, e imagem construída (seta 3 na figura), referente àquilo que os membros internos de uma organização acreditam que atores externos pensam da mesma, como corroborado também por Dutton e Dukerich (1991); Gioia, Schultz

e Corley, (2000); e por Gioia et al (2010). Por último, estaria a reputação (seta 4 na figura), que representa as associações reais tidas por atores externos em relação à organização. É importante ressaltar que existem influências entre as quatro concepções, já que as relações entre imagem, identidade e contexto externo influenciam o processo de construção e reconstrução da identidade de uma organização (BROWN et al, 2006).

As relações entre identidade e imagem foram aprofundadas em diversos trabalhos, a partir da perspectiva das identidades dinâmicas e influenciadas por elementos externos (RAVASI e SCHULTZ, 2006; DUTTON e DUKERICH, 1991). Um dos fatores mais importantes nessa influência é a busca por conciliação entre os dois conceitos, o que motiva os membros internos de uma organização a agirem de forma a aproximá-los (GIOIA et al, 2010; DUTTON e DUKERICH, 1991). Ao perceber divergências entre identidade e imagem, a organização se depara com duas opções: buscar alterações na própria identidade, adaptando-se à imagem percebida, ou agir de forma a alterar a imagem e aproximá-la da sua identidade (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000). Qualquer uma das duas opções acarretará, no entanto, alterações na identidade, de formas mais ou menos acentuadas, o que enfatiza justamente a forma dialógica através da qual ela é construída (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000).

Em outras palavras, através de uma dinâmica de desestabilização, a imagem faz com que os membros da organização revisitem e reconstruam a sua identidade ao longo do tempo (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000), o que não significa que a identidade seja completamente formada por atores externos a ela, e sim que a influência exista concretamente (GIOIA et al, 2010), e torne-se necessariamente reconhecida pela organização e pelos pesquisadores que analisam esses fenômenos. O dinamismo dos dois conceitos concede espaço e oportunidades de alterações, que permitem adaptações frequentes, mas que não ameaçam a estabilidade da organização (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000). Tais adaptações podem ocorrer motivadas por demandas internas – alterações proativas – ou a partir de fatores do ambiente externo – alterações reativas –. (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000)

Em relação à cultura, (RAVASI e SCHULTZ, 2006) esclarece que determinados traços culturais podem ser interpretados como distintivos em determinadas organizações. Dessa forma, quando os mesmos se mostram centrais

e duradouros, fazem parte, portanto, da identidade organizacional (WHETTEN, 2006). Cultura e identidade estão dessa forma fortemente relacionados, embora não sejam conceitos análogos: identidade não inclui necessariamente os valores da organização, a não ser que os mesmos sejam caracterizados como C.E.D. (CORLEY et al, 2006). Clima, outro conceito que também se aproxima do tema, pode ser definido como uma percepção compartilhada entre os membros sobre a forma como as coisas acontecem na rotina organizacional, não sendo necessariamente um aspecto formador de identidade (CORLEY et al, 2006).

Ao mencionar as relações entre os conceitos acima mencionados, Gioia, Schultz e Corley (2000) enfatizam a importância da interdisciplinaridade no estudo das identidades organizacionais. Segundo os autores, para melhor compreender este fenômeno torna-se necessário um olhar mais abrangente, na medida em que tais temas interessam também a áreas como marketing, estratégia, comunicação, relações públicas e outras, além dos estudos organizacionais, e são, portanto, estudados de formas distintas e complementares. A definição de identidade como recurso intangível, conforme mencionado por algumas disciplinas, que destaca seu aspecto distintivo, pode ser combinada ao foco na centralidade e durabilidade dos aspectos identitários analisados pelos pesquisadores organizacionais.

### **2.1.5 Identificação do fenômeno**

No que se refere à forma de reconhecer identidades em uma organização e às metodologias possíveis para este fim, Corley et al (2006) destacam a atenção às escolhas ontológicas e epistemológicas envolvidas: no caso de perspectivas mais interpretativistas, nas quais o tema é considerado como uma construção social, buscar compreendê-lo através da observação de atributos e medidas globais estaria associando em uma mesma pesquisa decisões paradigmáticas distintas. Os atributos referentes à identidade organizacional deveriam ser buscados, neste caso, através da análise de construções, inter-relações e negociações internas e externas à organização. Em determinados casos, tentar hierarquizar os aspectos C.E.D. pode ser uma estratégia adequada: no nível mais alto estariam as categorias e formas sociais, no nível médio estariam as relações com outras instituições e no

nível mais baixo estariam as práticas, competências e traços organizacionais (WHETTEN, 2006).

Diversas técnicas de coleta de informações (entrevistas, etnografias, entre outras) e de análise destas (*grounded theory*, por exemplo) podem ser utilizadas e combinadas (RAVASI e CANATO, 2013). A utilização de entrevistas com a busca por definições amplamente compartilhadas entre os membros é um recurso utilizado por diversos autores e leva em consideração o aspecto dinâmico e dialógico da construção de identidade (DUTTON e DUKERICH, 1991). Neste sentido, Ravasi e Canato (2013) destacam que nos casos em que um menor número de dados é obtido através de informantes, busca-se em compensação um maior aprofundamento de pesquisa em fontes de arquivos.

A utilização, ainda, de informações contidas nos websites das organizações pode ser muito valiosa na busca por compreender as identidades, já que tais informações contribuem para o que seria denominado de identidade projetada (SILLINCE e BROWN, 2009), ou, como Brown et al (2006) descreveram, imagem projetada, constituindo assim parte dos aspectos centrais de uma organização. Ao buscar evidências em diferentes contextos e a partir de diferentes fontes, torna-se possível aprofundar o entendimento das identidades organizacionais e diferenciar características percebidas por somente parte dos membros da organização daquelas amplamente conhecidas e aceitas nas diversas narrativas dentro das organizações (RAVASI e CANATO, 2013).

O presente trabalho fará uso, conforme detalhado no capítulo adiante que descreve os procedimentos metodológicos aqui utilizados, de diferentes fontes e formas de acesso a informações, com a intenção de aprofundar o entendimento da construção de identidade organizacional e o papel que a memória exerce nesse processo. Tal influência entre os dois campos permanece ainda pouco estudada, embora ambos sejam bastante analisados de forma independente (SCHULTZ e HERNES, 2013; ANTEBY e MOLNÁR, 2012). Será considerada ao longo da análise a ideia do acesso à memória através de pistas e dependente tanto do passado quanto do contexto presente em que tal memória é acessada (SCHULTZ e HERNES, 2013; GIOIA, CORLEY e FABBRI, 2002). Tais percepções serão aprofundadas no próximo capítulo deste referencial.

### 2.1.6 Identidade, passado e presente

Levando-se em consideração o aspecto dinâmico das identidades organizacionais, mostra-se fundamental perceber as relações entre passado e presente, na medida em que as afirmações e sentidos formados por atores em relação a experiências vividas dizem respeito a quem eles são e quem estão se tornando como uma organização (SCHULTZ e HERNES, 2013). A perspectiva fluida da identidade se torna ainda mais aparente ao se considerar o acesso ao passado como integrante da construção de identidade organizacional (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000). Neste sentido, os processos de formação da memória coletiva se mostram também processos de construção de identidade, assim como a construção de identidade é responsável por formar parte da memória de uma organização, o que reforça a importância dos trabalhos que conciliam as duas áreas de estudos (ANTEBY e MOLNÁR, 2012).

Segundo Schultz e Hernes (2013), quanto mais crítica se mostra uma situação presente, mais encorajados ficam os atores para buscar no passado sinais de identidade e para abraçar formas distintas de memória. Os autores destacam ainda que, quanto mais distante no passado for a memória evocada, e quanto mais diversa for a forma de memória combinada (textual, oral e material), maior será o alcance no futuro daquela identidade resgatada e reconstruída. Tal relação remete novamente à construção de identidade como um processo contínuo de negociação e revisão (RAVASI e SCHULTZ, 2006; KOZICA et al, 2014), que envolve indivíduos, grupos, e espaços temporais distintos.

Construir uma identidade e ser uma organização podem ser considerados processos similares, interdependentes, segundo Whetten (2006), já que a identidade define o tipo de organização que foi construída até aquele momento. Da mesma forma, segundo o autor, não atentar para a construção e manutenção da identidade pode impedir a sobrevivência da organização: “*Although chronic mistaken identity is troublesome for individuals, it is a fatal flaw for organizations*” (WHETTEN, 2006, p.223)<sup>8</sup>. A compreensão deste fenômeno e o aprofundamento a respeito daquilo que o cerca e influencia mostram-se

---

<sup>8</sup> “Embora uma identidade cronicamente equivocada seja problemática para os indivíduos, é uma falha fatal para as organizações” (WHETTEN, 2006, p.223, tradução nossa)

fundamentais para o entendimento das dinâmicas organizacionais e das inter-relações destas com outras áreas de conhecimento.

Conforme já dito anteriormente, segundo Corley et al (2006), é preciso incentivar e aprofundar discussões a respeito de identidade organizacional, incluindo visões da mesma como ator social e como construída socialmente, para avançar os entendimentos das organizações e da vida organizacional que não seriam possíveis sem este aprofundamento. Neste sentido, este trabalho buscou compreender o fenômeno de construção de identidade a partir das relações dela com os espaços de memória (aprofundados na próxima sessão), buscando observar a forma como os dois aspectos se influenciam e baseando-se nas definições de identidade organizacionais aqui expostas, que a consideram como processo permanente, que envolve construção e reconstrução entre membros e grupos internos e externos e sujeita a influências sociais e ambientais.

Da forma como propôs Schultz e Hernes (2013), serão considerados nesta pesquisa três formas de memória: (1) textual, (2) material e (3) oral. A forma (1) textual é a mais comumente referida na literatura acerca de memória organizacional e diz respeito a tudo aquilo, do passado, que é acessado através de materiais textuais: comunicações, regras e normas, registros textuais, autobiografias, bases de dados, dados financeiros (SCHULTZ e HERNES, 2013). Segundo os autores, o aspecto constante dos textos permite a reinterpretação de informações a respeito da organização por períodos longos de tempo e possibilita ainda, com baixo nível de dificuldade, a comparação de fatos entre momentos distintos.

A forma (2) material inclui espaços físicos, artefatos, protótipos, museus corporativos, emblemas e outros materiais que revelam como algo parecia ou era percebido e sentido no passado. É a forma que transmite um conhecimento mais íntimo sobre as identidades passadas por permitir a percepção imediata, no presente, das experiências e significados passados (SCHULTZ e HERNES, 2013). A forma (3) oral de memória refere-se aos gestos, palavras e ações em interações sociais: histórias, narrativas, rituais e cerimônias. De acordo com Schultz e Hernes (2013), a memória oral pode ser vista como suscitada e validada em interações sociais; neste sentido, ela “permite que as afirmações que se referem ao futuro estejam alinhadas às interpretações sociais atuais do significado de experiências passadas” (p.6).

As três formas foram representadas pelos autores no quadro abaixo, de acordo com as características mencionadas anteriormente:

**Quadro 1 - Formas de memória**

<b>Forma</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Características</b>	<b>Funções na reconstrução de identidade</b>
Textual	Comunicação corporativa Regras escritas Registros Autobiografias corporativas	- Abstrata - Factual - Representações padronizadas	- Permite correlações através do tempo - Permite a comparação entre identidades passadas e futuras
Material	Artefatos Espaços físicos Protótipos Museus corporativos Emblemas	- Experiencial - Sensorial - Aberta a múltiplas interpretações	- Permite imaginar experiências de atores no passado - Permite a materialização de projetos futuros
Oral	Histórias e narrativas Apresentações Conversas	- Intersubjetiva - Interpretativa - Contextual	- Permite riqueza e detalhamento de experiências passadas - Permite o alinhamento de afirmações para o futuro com significados do passado transmitidos socialmente

Fonte: Adaptado de Schultz e Hernes (2013, p. 5)

Neste trabalho, na seção correspondente à metodologia, e de forma mais profunda na análise, serão explicitadas as classificações das formas de memória encontradas neste estudo de caso, assim como o detalhamento de suas construções e interpretações no presente. A utilização de tais formas e a relação entre as três e a construção de identidade organizacional serão o foco desta pesquisa, a partir do modelo apresentado acima, das concepções de identidade exploradas neste capítulo e das definições de memória que serão apresentadas a seguir.

## 2.2 Memória

Memória é um conceito complexo, que tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas e se mostrado foco de debates no que se refere à sua formação, funcionamento, motivações e consequências sociais, individuais e organizacionais. O ato de lembrar representa a capacidade humana de reaver um fato ou evento já acontecido (MISZTAL, 2003), a possibilidade de se ter no presente o que é do passado (COSTA e SARAIVA, 2011). Por envolver diferentes áreas de estudos, e estar submetido a paradigmas e escolhas epistemológicas distintas, não se encontra facilmente nos trabalhos que tratam do tema uma conceptualização em comum (MISZTAL, 2003). Neste capítulo serão aprofundadas algumas das discussões envolvendo o assunto, assim como distinções a respeito de termos que, embora relacionados, como história e cultura, dizem respeito a fenômenos distintos (NEVES, 2009).

Ao longo do desenvolvimento dos estudos sobre memória, diversas denominações foram utilizadas por autores para classificar alguns tipos distintos, entre eles memória procedural, semântica, autobiográfica, cognitiva, habitual, coletiva, social e episódica (MISZTAL, 2003; ROWLINSON, BOOTH, CLARCK, DELAHAYE, PROCTER, 2010). Algumas dessas classificações têm sua origem na psicologia (NISSLEY e CASEY, 2002), outros em outras áreas de conhecimento, e são utilizadas por autores em contextos distintos, relacionados à forma como os mesmos compreendem o tema. Os conceitos que se mostram importantes para o entendimento das análises propostas neste trabalho serão detalhados no decorrer deste capítulo.

Os estudos iniciais de memória, na área de administração, foram denominados de *Organizational Memory Studies* (OMS – Estudos Organizacionais de Memória) e estavam profundamente associados aos processos de gestão do conhecimento, arquivamento e gestão de experiências passadas, aprendizagem organizacional e adaptações a mudanças. Embora tenham sido amplamente reconhecidos e utilizados em diversos trabalhos, entre os teóricos da área de Estudos Organizacionais, esses trabalhos eram criticados por seu aspecto mecanicista e simplista no que diz respeito aos processos de recordação e à complexidade das emoções envolvidas no mesmo (SÁ, 2018). O trabalho seminal

na área dos OMS foi produzido por Walsh e Ungson (1991) e de forma geral entendia a memória organizacional como um processo de recuperação de informações que auxiliaria a tomada de decisões gerenciais (Rowlinson et al, 2010).

A partir de críticas a respeito do caráter mecanicista, presentista e simplista presente nos OMS, além do tratamento da história de forma realista e ingênua, conforme enfatizam Rowlinson et al (2010), trabalhos que apontavam maior abertura aos aspectos políticos da memória, assim como permitiam uma concepção de memória fluida e dinâmica, configurada e reconfigurada de acordo com interesses de diversos atores e grupos no tempo presente (como em Nissley e Casey, 2002), encaminharam o desenvolvimento dos estudos para o surgimento dos *Social Memory Studies* (SMS – Estudos Sociais de Memória), que enfatizam o tratamento coletivo da memória e buscam aprofundar as relações entre indivíduos, as emoções e as possibilidades de mudança nas memórias conforme as configurações e interesses entre os tempos passado, presente e futuro.

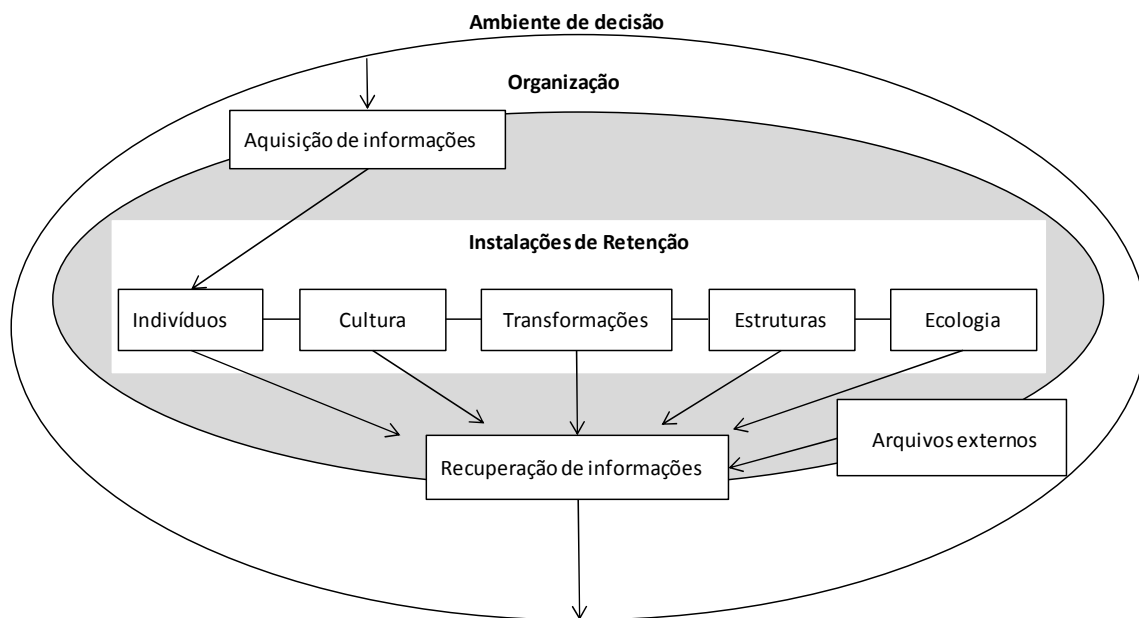
### **2.2.1 Estudos Organizacionais de Memória – OMS**

Conforme mencionado anteriormente, no que se refere aos estudos de memória dentro das organizações, os primeiros trabalhos que os aprofundaram tornaram-se hegemônicos e foram classificados como OMS. Estes tratavam a memória a partir de modelos mecânicos, com uma ênfase na visão gerencialista e utilitarista dela para a tomada de decisões (ROWLINSON et al, 2010). Foram inaugurados a partir da pesquisa e do modelo de análise de memória organizacional de Walsh e Ungson, em 1991.

A concepção básica dos autores seminais mencionados envolvia a concepção das organizações como sistemas de processamento de informações coletadas no meio externo, com sua memória – organizacional – similar à individual. Segundo os autores, tal memória, formada por informações a respeito de decisões tomadas e problemas resolvidos no passado, seria como um instrumento, que aproveitaria a história da organização para auxiliar no processo de tomada de decisões no presente. Para esclarecer a estrutura da memória organizacional, eles propuseram um modelo de análise que incluía a existência de

cinco caixas de armazenamento (*storage bins*, segundo denominado pelos autores): Indivíduos, Cultura, Transformações, Estruturas e Ecologia, conforme a figura abaixo:

**Figura 2 - A estrutura da memória organizacional**



Fonte: Adaptado de Walsh & Ungson (1991, p. 64)

Neste modelo, a memória teria três papéis principais dentro de uma organização: um informacional (com o conhecimento que é armazenado na memória), outro de controle (através da redução dos custos de transação em decisões presentes que ocorre com o aprendizado com decisões passadas) e um terceiro político (com a informação que cria grupos de poder que podem influenciar outros) (WALSH e UNGSON, 1991). Embora reforce a possibilidade de utilização do passado de forma utilitarista para o processo de tomada de decisões no presente, os autores argumentam que um bom tomador de decisões deve balancear essa consideração do passado com a análise da situação atual, já que este não é completamente derivado daquele. Fica claro, nesse modelo, o enfoque produtivista e a forte relação proposta entre memória e aprendizado.

Como parte também dos OMS, De Holan e Phillips (2004) corroboram a relação entre memória e aprendizado e enfatizam a existência de um conhecimento organizacional que não desaparece com a entrada ou saída de

atores, ele se diferencia dos conhecimentos dos integrantes das organizações e por isso exige um sistema de memória que deve ser responsável pelo seu gerenciamento e retenção, já que ao longo do tempo essa memória tende a entrar em declínio. Estes autores, assim, também acrescentam e aprofundam a noção de esquecimento, que seria tido como parte essencial na dinâmica do conhecimento organizacional.

Em seu artigo *“Remembrance of Things Past? The Dynamics of Organizational Forgetting”* (2004), De Holan e Philips concentram os estudos de memória na sua relação com o aprendizado organizacional, e buscam apresentar diferentes formas de esquecimento organizacional, o qual é definido pelos autores como “a perda, voluntária ou não, de conhecimento organizacional”<sup>9</sup> (DE HOLAN e PHILIPS, 2004, p.1606). Utilizando o quadro reproduzido abaixo, os autores organizam quatro formas de esquecimento para compreender o fenômeno:

**Quadro 2 - Modalidades de esquecimento organizacional**

	Conhecimento novo	Conhecimento estabelecido
Acidental	Falha na consolidação DISSIPACÃO	Falha na manutenção DEGRADAÇÃO
Proposital	Inovações abandonadas SUSPENSÃO	Esquecimento gerenciado REMOÇÃO

Fonte: Adaptado de De Holan & Philips (2004, p.1606)

Segundo os autores, existiriam desta maneira as formas proposital e as acidentais de esquecimento, que poderiam ocorrer por motivos diversos e trazer consequências positivas ou negativas para as organizações. A atenção ao esquecimento, como parte do processo de memória, se mostraria essencial e objeto de análise fundamental nos estudos que relacionam memória e aprendizado organizacionais. A consideração da existência do esquecimento e a busca pelo seu gerenciamento seriam, portanto, fundamentais para a sobrevivência das organizações:

*“In some cases, managing to avoid organizational forgetting is critical; in others, managing to maximize the loss of organizational knowledge is equally important. This finding should help move the discussion away from oversimplified views that*

<sup>9</sup> “(...) we will define **organizational forgetting** as the loss, voluntary or otherwise, of organizational knowledge” (DE HOLAN e PHILIPS, 2004, p.1606)

*assume organizational forgetting is simply a function of time or use, or that is inevitably good or bad.” (De HOLAN e PHILIPS, 2004, p.1611)<sup>10</sup>*

Ainda que desde 1991, quando o trabalho de Walsh e Ungson foi divulgado, diversas definições de memória organizacional tenham mantido a imagem de repositório (NISSLEY e CASEY, 2002), e a relação entre aprendizado e memória tenha sido aprofundada, modelos distintos foram propostos para compreender o funcionamento da memória organizacional, que evitavam a visão simplista dos OMS e passavam a considerar a experiência subjetiva do lembrar (ROWLINSON et al, 2010).

Enfoques menos instrumentais, com interesse em compreender a relação entre identidade e memória, e a intenção de ampliar os entendimentos sobre o passado e o foco no aspecto coletivo e social da memória deram abertura aos estudos sociais de memória (*Social Memory Studies – SMS*), que se mantém próximos aos estudos de filosofia por abranger questões relacionadas a consciência, narrativa e historicidade (OLICK e ROBBINS, 1998).

### 2.2.2 Estudos Sociais de Memória – SMS

De acordo com Olick e Robbins (1998, p. 112), os SMS podem ser definidos como estudos que consideram as variedades das formas segundo as quais nós somos moldados pelo passado:

*“We refer to ‘social memory studies’ as a general rubric for inquiry into the varieties of forms through which we are shaped by the past, conscious and unconscious, public and private, material and communicative, consensual and challenged.”<sup>11</sup>*

Os estudos sociais de memória passam assim a, diferentemente dos OMS, focar na visão coletiva e contextualizada de memória e a evitar a observação e análise a partir do agrupamento de memórias individuais. Por propor uma visão

<sup>10</sup> “Em alguns casos, evitar o esquecimento organizacional é essencial; em outros, maximizar a perda de conhecimento organizacional é igualmente importante. Este achado deve ajudar a distanciar a discussão de visões simplificadas que assumem que o esquecimento organizacional é simplesmente uma função de tempo ou uso, ou que é inevitavelmente bom ou ruim” (De HOLAN e PHILIPS, 2004, p. 1611, tradução nossa)

<sup>11</sup> “Nós nos referimos aos ‘estudos sociais de memória’ como uma rubrica geral para a investigação sobre as variedades de formas pelas quais somos moldados pelo passado, nas formas consciente e inconsciente, pública e privada, material e comunicativa, consensual e desafiada” (OLICK e ROBBINS, 1998, p.112, tradução nossa)

construtivista, compreendendo a memória coletiva como um processo de construção social, que considera o contexto e o compartilhamento de memórias entre um grupo de indivíduos (NISSLEY e CASEY, 2002), os SMS abrangem conceitos a respeito de um fenômeno muito diverso (OLICK, 1999) e representam uma rejeição parcial à abordagem individual e psicológica da memória (ROWLINSON et al, 2010).

O campo dos SMS se apresenta vasto e diverso, além de incluir temas que fazem parte também de diferentes áreas disciplinares, substantivas e geográficas (OLICK e ROBBINS, 1998). Aprofundar o entendimento do significado de memória coletiva passaria então a ser fundamental para o desenvolvimento de estudos nessa perspectiva. Embora este conceito faça parte também dos OMS e dos estudos que tratam da memória como coleção de conhecimento e aprendizado organizacional, foi nos SMS que o entendimento da construção da memória coletiva foi aprofundado e enriquecido no que diz respeito aos aspectos subjetivos, de relações de poder e interesses e das conexões entre os tempos passado e presente.

Em geral, direciona-se a Maurice Halbwachs, inspirado por seu professor Émile Durkheim e os estudos acerca de rituais comemorativos, a introdução do conceito de memória coletiva (OLICK, 1999; ROWLINSON et al, 2010; MISZTAL, 2003). Segundo Halbwachs, seria impossível para os indivíduos lembrar de forma coerente e persistente fora de seus grupos, e embora sejam somente os indivíduos que lembrem, eles o fazem em seus coletivos, e é essa associação entre os indivíduos que cria material para a memória e permite a eles lembrar algumas coisas (inclusive aquelas que não vivenciaram pessoalmente) e esquecer outras (OLICK, 1999). Na mesma direção, Ricoeur (2004), segundo Rowlinson et al (2010), reforça a necessidade da existência dos outros para que um indivíduo possa lembrar, já que a memória não deriva de nenhuma experiência completamente individual. A memória, portanto, deve ser definida como social, já que somente acontece em meio às circunstâncias sociais envolvidas nela, e é compartilhada e influenciada por diferentes indivíduos e grupos (MISZTAL, 2003).

A relação entre indivíduo e coletivo foi também aprofundada, segundo Neves (2009) por Ricoeur (2000), a partir da introdução do conceito de “próximos”, que funcionariam como mediações entre os dois, permitindo

assimilações individuais e conferência de sentido, no coletivo, de experiências pessoais. Segundo ele, a memória individual somente se consolida através de seu compartilhamento, feito por meio da linguagem, esta por sua vez de natureza coletiva (NEVES, 2009). Neste sentido, a memória, embora seja produzida por um indivíduo, é sempre produzida e compartilhada em relação a um contexto social, interpessoal e cultural no qual aquele indivíduo encontra-se inserido (MISZTAL, 2003).

Ampliando o conceito de memória coletiva, Olick (1999) propõe a subdivisão desta em dois outros conceitos: memória coletada e memória coletiva. A primeira seria baseada em princípios individuais, um grupo de memórias individuais agregadas. Nesta perspectiva, o processo de lembrar não seria construído em uma interação relacional, e a investigação dos fatores psicológicos e neurológicos teria mais valor nas análises propostas. Já a memória coletiva considera que as ideias, estilos, gêneros e discursos de um grupo são superiores à soma das subjetividades individuais daquele grupo, o ato de lembrar seria produzido por membros de um grupo e ao mesmo tempo constituiria aquele coletivo. Ao considerar tal distinção, perde o sentido o estudo de memória coletiva organizacional a partir da acumulação de memórias individuais separadas de seu contexto social e histórico (ROWLINSON et al, 2010).

Buscando esclarecer algumas diferenças entre linhas distintas dos estudos sociais de memória, Misztal (2003) subdivide-os em quatro áreas que serão aqui brevemente apresentadas. A primeira delas, denominada pela autora de Contexto Social da Memória (*Social Context of Memory*), refere-se justamente às ideias apresentadas por Halbwachs, com a defesa de que as memórias coletivas são sempre formadas socialmente, uma vez que são os grupos que definem e selecionam o que deve ser lembrado e como. Nesta visão, é o conceito de coletividade, na forma como é introduzido por Halbwachs, que é apresentado e aprofundado nos estudos de memória. Embora reforcem o poder da coletividade, tais argumentos não permitem enxergar as tensões entre as memórias pessoais e as construções sociais, além de considerar as identidades como estáveis e predefinidas, determinadoras das memórias coletivas, o que simplifica de certa forma o processo de construção de tais identidades, tanto individuais quanto nacionais, e, conforme serão consideradas neste trabalho, organizacionais.

A segunda área reconhecida por Myszta (2003), classificada como a Abordagem Presentista (*Presentist Memory Approach*), apresenta o passado como moldado para servir a interesses presentes. As memórias seriam assim invenções, que serviriam aos propósitos dos atores que se encontram, no tempo presente, no poder. As discussões acerca dos interesses políticos e das relações de poder existentes nessa abordagem serão aprofundadas mais adiante. Embora acrescente às discussões sobre memória social as tensões políticas, essa abordagem, segundo Myszta (2003), falha em explicar os motivos que levam algumas tradições e versões de memória a serem aceitas socialmente e outras não, além de considerar de forma superficial a possibilidade de imposição de uma verdade acima daquelas tidas pelos indivíduos em sociedades democráticas.

A terceira área seria a da Memória Popular (*Popular Memory Approach*). Nesta, os estudos vão de encontro àqueles descritos na segunda abordagem, e apontam para a possibilidade de uma construção de memória “de baixo para cima”, que começaria nos âmbitos particulares e locais, para depois serem transmitidos para a totalidade. Assim como na área anterior, esta enfatiza os interesses políticos na construção e manutenção da memória, porém considera a capacidade da memória popular de ser amplamente aceita. Da mesma forma que a área anterior, esses estudos não conseguem explicar, segundo Myszta (2003), os motivos que levam algumas tradições, pessoas e símbolos a serem incorporados na memória pública e outros não; além de não considerar os casos em que a memória popular não entra em conflitos e encontra-se compartilhada com todos.

A quarta área, denominada Perspectiva da Dinâmica da Memória (*Dynamics of Memory Approach*), define a memória coletiva como um processo contínuo de negociação, além de limitar a possibilidade de invenção do passado por atores do presente. A construção e/ou distorção de memórias pode ocorrer, segundo essa perspectiva, por diversas razões, e não somente pela imposição de grupos hegemônicos de poder; a memória não possui, portanto, somente um aspecto instrumental e não pode ser livremente inventada sem que versões alternativas coexistam. Em linhas gerais, memória, nessa abordagem, é o produto instável, múltiplo e dinâmico de ações políticas e sociais, em um desenvolvimento processual e interativo.

A presente pesquisa pretende adequar-se à quarta e última abordagem descrita, considerando uma forma intersubjetiva de memória, que considera a

organização e mediação da memória por parte da coletividade e, simultaneamente, supõe a existência de uma fração de liberdade da memória individual (MISZTAL, 2003). Seria uma construção contínua que ocorre através do diálogo entre memórias individuais e coletivas, que considera as relações de poder e as intenções nas afirmações de tradições e rituais, assim como a possibilidade de versões pessoais e colaborações de memórias individuais. Alguns aspectos dos estudos de memória se mostram ainda relevantes para o entendimento mais profundo do tema, como as distinções entre história e memória, além da compreensão do dinamismo da memória, as relações entre passado e presente, entre memória e identidade e o entendimento do conceito de lugar de memória.

### **2.2.3 História, memória e poder**

A relação entre história e memória apresenta particularidades amplamente analisadas por diversos pesquisadores. Sendo ambas representações do passado, suas inter-relações são inegáveis, embora tenham, segundo Neves (2009), leituras distintas do que foi vivido anteriormente. Segundo a autora, dado que a matéria prima de ambas é o tempo, “... a tessitura de ambas é diversa, ainda que as duas o tecam, no presente e para o presente e o futuro, com os fios do passado” (NEVES, 2009, p. 27). Conforme observa Rowlinson et al (2010), a tensão entre os dois conceitos se dá pelo fato de a história consistir de um diálogo no qual o passado é continuamente reinterpretado e pode, em determinadas situações através de reinterpretações de fontes documentais, contradizer a experiência passada da forma como é lembrada. Nesse sentido, a natureza da história se mostra crítica e analítica, enquanto a da memória é vivencial e testemunhal (NEVES, 2009).

Segundo Nora (1989) a memória é uma representação viva e está sempre em um processo permanente de evolução, vulnerável a manipulações, lembranças e esquecimentos, enquanto a história seria uma representação com maior rigidez, portanto falha e incompleta, do passado. Os dois conceitos estariam, segundo o autor, em profunda oposição. No mesmo sentido, Halbwachs considera a transição da memória para história como uma perda de uma relação viva com o passado (OLICK e ROBBINS, 1998), a memória seria uma evidência da existência de outro caminho, diferente daquele privilegiado historicamente pelo Ocidente

moderno, que considera a razão instrumental como forma de conhecimento (NEVES, 2009) e, portanto, valoriza a materialização em forma de documentos e provas históricas.

Em uma perspectiva distinta, Olick e Robbins (1998) afirmam que a diferenciação entre os dois trata-se principalmente de uma questão de poder de disciplina. Nesse sentido, a afirmação da importância e da especificidade de cada um estaria relacionada à possibilidade de expansão do próprio campo, e da relação dele com as disciplinas que o afirmam. Na área de administração, a abordagem histórica pode ser apresentada em três subáreas: (1) História dos Negócios, que tem foco na apresentação da história de grandes empresas ou empresários, (2) História da Gestão, que se concentra nos estudos da história e pensamentos da gestão, e (3) História Organizacional, com os estudos que relacionam história e teoria organizacional (COSTA, BARROS E MARTINS, 2010; GODFREY, HASSARD, O'CONNOR, ROWLINSON E RUEF, 2016).

O campo da História Organizacional busca estabelecer e analisar convergências entre a História e as teorias organizacionais, além de, assim como os OMS e os SMS, apresentar a possibilidade de entendimento do passado para a compreensão das organizações no momento presente (GODFREY et al, 2016). Desta forma, tanto história quanto memória podem ser entendidas como representações do passado, sujeitas a (re)interpretações e ao contexto atual no qual são produzidas. A abordagem da dinâmica da memória, que será considerada nesta pesquisa, trata a história e a memória como fortemente interdependentes, mas alerta para o fato de que elas performam de formas distintas (MISZTAL, 2003), enfatizando o caráter intersubjetivo de construção da memória, que será utilizado aqui como forma de entendimento de parte do processo de construção de identidade organizacional.

Em diversos trabalhos, a percepção de que a memória é um ato presente se mostra fundamental, como indicado inicialmente por Halbwachs (MISZTAL, 2003), e também nas observações de Misztal (2003), Neves (2009) e Olick e Robbins (1998). A influência do presente, das intenções presentes e das relações de poder no presente tornam o passado maleável e passível de novas reinterpretações (MISZTAL, 2003). Neste sentido, por não ser possível a reconstituição de situações precisamente da forma como aconteceram, diversas versões e relatos presentes fazem da memória plural, dinâmica e social não só na

sua origem como também no seu destino, o momento em que o passado é reproduzido (COSTA e SARAIVA, 2011, OLICK e ROBBINS, 1998). O dinamismo da memória é também enfatizado por Neves (2009, p.22), ao determiná-la como processo artesanal e classificá-la como “uma construção sempre provisória e sempre cambiante”.

Tais argumentos enfatizam o caráter social da memória, já que acrescentam as relações sociais ao momento de compartilhamento de memórias, além daquele em que estas são formadas. De acordo com Costa e Saraiva (2011), quando a memória se formaliza, permite uma releitura do mundo que pode transformar ou sustentar realidades, o que relaciona a experiência da memória às relações de poder do tempo presente. São ressaltadas, nessa perspectiva, as conexões entre os processos de lembrar e de esquecer (CASEY e OLIVERA, 2011). No campo das organizações, tais processos podem ser resultado de escolhas de lembrança e principalmente de esquecimento estratégico, conforme aprofunda Nissley e Casey (2002), Costa e Saraiva (2011) e Casey e Olivera (2011): trata-se, assim, de uma política de exibição de memória que busca revelar e esquecer determinadas partes da história organizacional.

Dado que a memória coletiva é constituída de diversas versões e das tensões e contestações entre estas (OLICK e ROBBINS, 1998), atingir o consenso não se mostra possível, e é através do poder que os grupos, organizações ou nações buscam reforçar determinadas imagens do passado em detrimento de outras. A legitimidade histórica se dá, então, através da dinâmica de compartilhamento, imposição e aceitação de memórias e tradições, mais do que aos fatos ocorridos, e aqueles que dominam, legitimam ou divulgam a linguagem exercem poder sobre os demais (COSTA e SARAIVA, 2011). Embora intrinsecamente relacionado às relações de poder, os embates entre memórias ocorrem em todas as direções, e Foucault introduz neste cenário o conceito de contra memória (*conter-memory*), referindo-se a memórias que se diferenciam e desafiam os discursos dominantes (OLICK e ROBBINS, 1998).

Costa e Saraiva (2011) reforçam o caráter político da memória, e por consequência da produção do passado, afirmando a necessidade de se incorporar aos estudos organizacionais a percepção desse processo como um ato político, evidenciando o passado como objeto de disputa:

“Um olhar mais crítico e cuidadoso ao passado pode ser um perigo. Isto é, pode ser potencialmente revelador da institucionalização de processos e de valores que desvelam relações de poder e de dominação que, eventualmente, escapam em uma análise mais superficial” (COSTA e SARAIVA, 2011, p.1764).

Ainda em relação às escolhas organizacionais de memória como demonstrações políticas e estratégicas, a relação desta memória com as definições de identidade organizacional é observada por diversos autores e será aprofundada a seguir, à medida que se mostra essencial para a presente pesquisa.

#### **2.2.4 Memória e identidade**

O conceito de identidade organizacional considerado aqui, conforme aprofundado anteriormente, trata-a como um processo contínuo de construção e reconstrução, influenciado por interações entre membros internos e externos e mutável de acordo com a renovação dos significados das características C.E.D. das organizações. De forma similar, a abordagem social da dinâmica da memória também considera o dinamismo e as interferências entre indivíduos e coletivos no processo de constituição da memória (MISZTAL, 2003). Os dois conceitos apresentam ainda uma relação fundamental, já que existe uma influência direta e central da memória na formação, manutenção ou reconstrução da identidade, a partir de determinadas práticas mnemônicas (OLICK e ROBBINS, 1998), no âmbito individual, organizacional ou nacional.

Assim como podem ocorrer mudanças ao longo do tempo nas identidades organizacionais, através de alterações ou exigências do ambiente ou afirmações por parte da própria organização, também a memória se mostra instável, sendo reconstruída a cada momento de resgate, de acordo com o contexto social do tempo presente em que este resgate ocorre. A interdependência das duas concepções se mostra também no sentido inverso ao citado anteriormente: alterações na identidade refletem-se em mudanças no conteúdo das memórias, o que reforça o dinamismo e a importância da temporalidade na construção de ambos os conceitos (MISZTAL, 2003). Tais alterações, no entanto, não ocorrem de forma arbitrária, segundo Casey e Olivera (2011), que afirmam que memórias coletivas podem apresentar mudanças, porém mantendo um eixo central estável, assim como o faz a identidade da organização.

A memória entendida como processo de negociação que pode fornecer identidades a grupos apresenta-se também como alvo de disputas sociais entre grupos que buscam aumentar seu poder ou permanecer em posições hegemônicas (MISZTAL, 2003), conforme mencionado anteriormente. É baseado na intersubjetividade dos dois conceitos com que esta pesquisa pretende analisar o fenômeno proposto, entendendo tanto identidade quanto memória como processos contínuos (e não propriedades estáticas), como enfatizam Olick e Robbins (1998). A inter-relação entre os campos de identidade organizacional e memória coletiva, que permanece pouco analisada (ANTEBY e MOLNÁR, 2012), será portanto o foco desta análise, assim como a busca pelo entendimento da manutenção de identidade organizacional através de um longo período de tempo.

O papel da memória coletiva na manutenção de identidades organizacionais, através de processos de lembrar e esquecer, conforme observam Anteby e Molnár (2012) e Schultz e Hernes (2013), pode se mostrar fundamental e representar, portanto, um aspecto essencial para o entendimento da construção de identidade organizacional. São as definições de identidade, construídas através do entendimento das organizações de quem elas são em determinado momento, quem foram e quem pretendem ser, que se mostram essencialmente dependentes das relações entre passado, presente e futuro, e conseqüentemente, da memória construída em contextos distintos dentro das organizações (SCHULTZ e HERNES, 2013).

Neste sentido, justamente por ser considerado nesta pesquisa um fenômeno construído de forma interacional e dependente de diversos indivíduos, grupos e intenções distintas, a elaboração de identidade apresenta similaridades ao fenômeno da memória coletiva. As organizações seriam nessa concepção compreendidas como comunidades mnemônicas (conceito que será aprofundado na próxima seção), que fazem uso do passado para compreender quem são no presente.

### **2.2.5 Espaços de memória**

No que se refere à forma e locais onde a memória ocorre, as pesquisas iniciais de Nora (1989), que aprofundaram o tema, revelaram uma visão

cristalizada de tais locais, que serviriam para consagrar lugares, acontecimentos e pessoas, dado que o passado e a memória espontânea não existiriam (Neves, 2014). Neves (2014) esclarece a definição de lugar de memória por Nora como espaços tangíveis, funcionais e simbólicos: tangíveis no sentido de serem passíveis de uma percepção sensorial, funcionais porque carregam uma função de construção de memória e simbólicos por incluírem “características emblemáticas da memória” (NEVES, 2014, p. 207). Desde esta definição seminal, a relação entre memória e identidade mostrava-se relevante, com a menção, por parte de Nora (1989), à identidade da nação francesa inserida no aspecto simbólico dos locais de memória.

Nessa concepção, as celebrações, atas documentais, museus, arquivos e elogios fúnebres, entre outros, seriam exemplos de busca pela cristalização da memória, em um aspecto mais permanente e estático da mesma. Neves (2014) acrescenta ainda que tais lugares só o são assim considerados se atuam em três sentidos mencionados acima simultaneamente: tangível (como um depósito de arquivos), simbólico (como um minuto de silêncio) e funcional (como um manual), em graus distintos, porém coexistindo necessariamente. Também com uma concepção de lugar de memória como estratégia de cristalização, Halbwachs classifica o espaço como uma realidade que perdura, e que permite a recaptura do passado justamente por existir no ambiente físico (MISZTAL, 2003).

De maneira diferente, Rigney (2008) propõe locais de memória que se mantém em alteração, tanto em termos de status e aceitação quanto em seus significados para a comunidade que o cerca. As transformações do coletivo, portanto, refletem-se na interpretação e legitimação desses lugares. Segundo este autor, ainda que determinados lugares possam recordar fatos passados, sua observação é feita no presente, o que confere a eles significados mutáveis ao longo do tempo. Ele afirma que, neste sentido, monumentos apresentariam um período de tempo limitado no cumprimento do seu objetivo, tornando-se necessário, para a continuidade de sua função, um esforço de manutenção física e através de atos de rememoração.

Com a intenção de compreender de forma ainda mais flexível o conceito de espaços de memória, Rowlinson et al (2010) consideram os termos “práticas mnemônicas organizacionais”, para definir as práticas sociais de “lembrar” o passado dentro das organizações. Estas podem incluir diversos formatos e

materiais, dos mais rígidos a alguns mais flexíveis e mutáveis. No mesmo caminho, Olick e Robbins (1998), também citam práticas mnemônicas que buscam tornar mais amplo o entendimento de eventos e materiais utilizados nos processos de lembrar, além de interligá-los com o estabelecimento de identidades: *“National and other identities are established and maintained through a variety of mnemonic sites, practices, and forms”* (OLICK e ROBBINS, 1998, p. 124). Nesta pesquisa, a identidade organizacional e sua manutenção, através de contínuo (re)estabelecimento serão analisados através das práticas mnemônicas existentes na organização selecionada.

Na abordagem dos estudos sociais de memória, é imprescindível, conforme já mencionado anteriormente, levar em consideração o contexto social em que tal memória é formada (assim como o contexto presente); nesse sentido, a definição de Comunidade Mnemônica se torna essencial: ela teria sido definida por Zerubavel em 2003, segundo Rowlinson et al (2010), como comunidade através da qual os indivíduos seriam capazes de lembrar: a maior parte das lembranças só seriam possíveis por serem os indivíduos participantes de comunidades. Segundo Misztal (2003), as comunidades mnemônicas referem-se aos grupos que reforçam o conteúdo do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido.

É considerando esta atualização teórica, que propõe lugares de memória como práticas dinâmicas e dependentes dos indivíduos e grupos que o cercam, que este trabalho buscou compreender a forma pela qual tais lugares existem e interferem no processo de (re)construção da identidade de uma organização. No caso da presente pesquisa, por permanecer viva ao longo dos últimos cinquenta anos, os lugares de memória que tal organização propôs ao longo de sua existência foram, e são, influenciados por diversas alterações, assim como os aspectos formadores de sua identidade organizacional.

## 3 Metodologia

### 3.1 Classificação da pesquisa

O presente trabalho teve como base a pesquisa qualitativa, descrita por Vieira (2005) como essencialmente a pesquisa que não faz uso de instrumental estatístico na análise de dados. Utilizando-se de descrições detalhadas das coletas de dados, além da definição e exposição concreta da pergunta de pesquisa e dos objetivos buscados, este estudo procurou responder a questionamentos que envolvem aspectos de subjetividade, o que demandou, portanto, conforme observam Goulart e Carvalho (2005), abordagens diferentes das quantitativas, tradicionalmente utilizadas em pesquisas em administração.

Com foco na compreensão do fenômeno observado, as análises realizadas neste trabalho tiveram objetivo descritivo-explicativo, tendo como base o paradigma interpretativista, que segundo Saccol (2009, p. 262), “ênfatisa a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstroem sua própria realidade”. O referencial teórico selecionado para esta pesquisa considera, desta forma, conceitos e discussões que proporcionam base teórica para este tipo de análise.

No que se refere às escolhas ontológicas e epistemológicas, o presente trabalho leva em consideração uma epistemologia construtivista, segundo a qual “o homem (evidentemente não o homem isolado, mas em coletividade) e o seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro” (PECI e ALCADIPANI, 2006), e uma ontologia de interação sujeito-objeto, na qual “a realidade é produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, ela resulta de uma construção social” (SACCOL, 2009, p. 252).

A presente pesquisa trabalhou no nível organizacional de análise, uma vez que teve como foco a compreensão de uma única organização e o contexto em que ela se encontra inserida. Como unidade de análise, pode-se determinar a escola Edem, investigada a partir dos períodos-chave estudados com base nos métodos

expostos na próxima sessão. Desta forma, trata-se de um trabalho com perspectiva longitudinal com cortes transversais, uma vez que, conforme aponta Vieira (2005), possui coleta de dados em um momento (atual neste caso), mas busca dados e informações da organização ao longo de um extenso período de tempo e tem foco em determinados momentos críticos, nos quais o fenômeno será analisado de forma aprofundada.

### **3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados se deu através de diferentes procedimentos. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com membros da organização, de diferentes funções e níveis hierárquicos, além de entrevistas com membros externos relacionados à organização de forma indireta: ex-alunos, pais de alunos e ex-funcionários. Além destas, a coleta documental também se mostrou essencial, assim como a observação não participante em diversos eventos e momentos da rotina da organização.

Inicialmente, em uma pesquisa exploratória, foram verificadas possíveis fontes de informação, como materiais de divulgação externa da escola, informações contidas em comunicações entre escola e famílias de alunos, além de determinadas pistas a respeito de assuntos e decisões tratadas em reuniões pedagógicas e administrativas. Por objetivar pesquisar sobre o passado da organização, o presente trabalho se apresentava “restrito às reminiscências que desse período foram preservadas” (CORAIOLA, 2012, p. 255), o que exigia a existência de documentos e materiais preservados pela própria organização ou por atores pertencentes a ela.

Embora de maneira geral, conforme aponta Dalla Costa (2004), as organizações não apresentem preocupação em guardar os documentos acerca da sua própria história, a escola analisada neste trabalho dispõe de um setor de memória (descrito em profundidade mais à frente neste trabalho), que preserva e organiza diversos materiais referentes à trajetória da organização. Por ser fruto de uma iniciativa recente (que teve início em 2002), o mesmo permanece em processo de montagem e busca por arquivos antigos, ao mesmo tempo em que acumula os materiais produzidos no tempo presente.

A fonte inicial coletada, que se mostrou intensamente rica e essencial para a fundamentação da busca posterior por novas informações, tratava-se de um conjunto de cadernos da atual diretora geral e também fundadora da organização. Tais cadernos funcionavam como diários, com anotações pessoais referentes a uma ampla variedade de situações vividas por ela, incluindo reuniões administrativas, pedagógicas, com indivíduos e equipes da escola, além de esboços de circulares de comunicação entre a escola e as famílias e cartas enviadas por equipes e por grupos de pais para a direção da escola em diferentes momentos.

Ao todo, foram vinte e três cadernos, que cobriam o período entre 1985 e 2016, embora apresentassem algumas lacunas em determinados anos. Tais cadernos foram numerados pela pesquisadora na busca por organizar e esclarecer suas fontes cronologicamente, de forma a tornar explícito os anos que não estavam contemplados no material coletado, conforme apresentado no quadro 3:

**Quadro 3 - Cadernos e anos de referência**

Caderno	Ano de referência
1	1985
2	1991/1992
3	1993
4	1994
5	1996
6	1998/1999
7	1999
8	2000
9	2001
10	2001/2002
11	2003
12	2006
13	2006
14	2008
15	2009
16	2009
17	2009/2010
18	2010/2011/2012
18	2012/2013
20	2013
21	2014
22	2015
23	2016

Fonte: Elaboração própria

A partir de uma leitura inicial, o material mostrou-se bastante abrangente, permitindo a identificação de diferentes fases da escola e da exigência de decisões administrativas e financeiras, além de preocupações e intenções referentes aos objetivos pedagógicos e educacionais da instituição ao longo de sua existência. Embora a escola tenha, atualmente, um setor de memória, no qual diversos materiais são organizados de acordo com seu tipo, fonte e período, foram os cadernos que permitiram um primeiro entendimento da organização de acordo com a sua trajetória histórica, além de ampliar as possibilidades de temas a serem investigados na busca pela definição dos períodos-chave a serem analisados.

Por não se tratarem de fontes oficiais e públicas da organização, os cadernos foram produzidos sem a intenção de se tornarem arquivos. O formato das anotações, assim como informações detalhadas de datas, indivíduos presentes nas reuniões, urgências e resultados de decisões, não se mostram presentes de forma padronizada na totalidade do material. Embora apresente particularidades devido ao caráter privado dessa fonte, tais arquivos representam uma forma de proximidade com o passado e, de acordo com Coraiola (2012, p.262):

“(...) possibilitam o acesso a uma miríade de dados e informações que permitem desvelar fatos cotidianos, informações não publicadas, padrões e percursos de decisão e ação, além de uma série de outras análises que não seriam possíveis por meio da utilização única de fontes oficiais ou de acesso amplo” (CORAIOLA, 2012, p.262)

A partir dessas fontes iniciais, a pesquisa prosseguiu coletando informações através de entrevistas semiestruturadas e busca por materiais históricos da organização em seu próprio acervo, além de manter em paralelo durante todo o período a coleta de dados documentais divulgados publicamente e as observações do tipo não participante. Conforme descrito acima, a pesquisa fez uso, portanto, de três fases de coleta de dados:

- 1 – Leitura dos cadernos;
- 2 – Entrevistas semiestruturadas;
- 3 – Busca por registros de eventos passados em acervo próprio da organização.

A próxima seção esclarece o método de análise e a trajetória da coleta de dados nela utilizados.

### 3.3 Método de análise

O método de análise definido para esta pesquisa trata-se da Análise Temática, um procedimento que oferece ao pesquisador flexibilidade e simultânea possibilidade de aprofundamento e detalhamento do entendimento das informações coletadas (BRAUN e CLARKE, 2006). O objetivo geral do método concentra-se na busca por temas e padrões que se repetem em um conjunto de dados qualitativos, permitindo a análise de uma ampla quantidade de informações e exigindo, para o entendimento do processo das etapas de pesquisa, um alto grau de clareza e detalhamento na exposição dos temas encontrados (CLARKE e BRAUN, 2013).

Embora permita a utilização tendo como base diferentes escolhas ontológicas e epistemológicas (BRAUN e CLARKE, 2006), neste trabalho tal método foi parte do caminho definido e exposto anteriormente, que considera uma ontologia de interação sujeito-objeto, e epistemologia construtivista, com a compreensão de que sentidos e significados são uma combinação entre a criação do pesquisador e os atributos do fenômeno ou objeto estudado (SACCOL, 2009). Neste sentido, as leituras, compreensões e definições de temas para o aprofundamento da pesquisa, assim como as análises e decisões dos períodos-chave selecionados, são fruto da ação da pesquisadora, e não devem ser considerados achados neutros entre as informações analisadas. Os temas que serão expostos na próxima seção não são considerados como descobertos, e sim construídos a partir do paradigma interpretativista e das experiências individuais que fizeram parte deste processo de pesquisa.

A análise temática, conforme descrita por Braun e Clarke (2006) envolve de forma geral seis etapas:

**Quadro 4 - Etapas da análise temática**

Fase	Descrição do processo
1 - Familiarização com os dados	Transcrever dados (quando aplicável), lendo e relendo e anotando as ideias iniciais.
2 – Geração dos códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes de todo o conjunto de dados coletados.
3 – Busca por temas	Agrupar os códigos em temas potenciais, associando todos os dados relevantes a cada tema correspondente.
4 – Revisão dos temas	Checar se os temas funcionam de acordo com os trechos selecionados e com o conjunto

	completo de informações, gerando um mapa temático da análise.
5 – Definição e nomeação dos temas	Refletir continuamente para refinar os temas e a forma geral da análise, gerando definições claras e nomes para cada tema.
6 – Produção do relatório	Última oportunidade de análise. Selecionar trechos para exemplificar os temas, relacionar os resultados da análise à pergunta de pesquisa inicial, gerando um relatório de pesquisa.

Fonte: Adaptado de Braun & Clarke (2006)

Nesta pesquisa, durante a etapa de (3) Busca por temas, foram produzidos ainda subtemas que auxiliaram o agrupamento dos códigos iniciais em temas amplos. O detalhamento destas fases encontra-se descrito na próxima seção. A etapa (6) Produção do relatório diz respeito, nesta pesquisa, às conclusões expostas ao fim do trabalho, e só ocorreu após a segunda e terceira etapa da análise, compostas respectivamente por entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental na organização.

Da forma como propõem os autores citados, o processo de codificação e formação de temas envolveu alterações diversas ao longo do caminho, e revisões a respeito dos temas iniciais foram produzidas durante todo o processo, até o momento de definição e nomeação final dos temas. Para evitar o mau uso deste método, os trechos codificados foram analisados separadamente e em conjunto, antes e após a codificação, buscando desviar a pesquisa de uma simples e superficial denominação de temas. As palavras utilizadas nos trechos foram analisadas conforme seu sentido e contexto no todo, e não somente agrupadas por similaridade de significado.

Da mesma forma, os códigos e subtemas foram agrupados e alterados de forma a evitar a repetição ou sobreposição de termos com o mesmo sentido dentro de um mesmo tema, e os trechos utilizados foram revisados em duas leituras na busca por confirmar os sentidos e as classificações efetuadas inicialmente. Por partir de um paradigma interpretativista, as anotações analisadas (assim como as falas durante as entrevistas efetuadas posteriormente) não foram compreendidas como acessos diretos aos acontecimentos ou sentimentos “reais”, e sim como uma versão possível dos fatos e decisões mencionados.

Dada a subdivisão dos objetivos desta pesquisa em três fases distintas, a análise dos dados foi também subdividida de acordo com os tipos de informações coletadas e os objetivos pretendidos. A fonte inicial (os cadernos) foram submetidos à análise temática, conforme exposto acima, na busca por definir os

caminhos a serem aprofundados ao longo das entrevistas. Nesta primeira fase, buscou-se definir os temas relacionados à identidade organizacional que poderiam ser explorados através do contato com indivíduos relacionados direta ou indiretamente à organização. A segunda fase, de entrevistas, diz respeito, além da intenção em caracterizar a identidade organizacional da escola, à investigação de diferentes períodos-chave e da forma como os mesmos ameaçavam os traços identitários organizacionais.

A terceira e última fase, que refere-se à busca por registros históricos de ações e práticas mnemônicas no acervo particular da organização, teve como objetivo a percepção de tais acontecimentos e a relação dos mesmos com os períodos-chave nos quais eles teriam ocorrido. Vale ressaltar, no entanto, que cada fase não ocorreu de forma isolada, sendo assim, os cadernos foram ainda revisitados ao longo do período das entrevistas e da busca e análise das práticas mnemônicas da escola. Da mesma forma, diversas entrevistas foram também analisadas novamente no decorrer da terceira fase.

### **3.3.1 Os cadernos**

A partir da leitura inicial de familiarização dos cadernos, outras leituras foram feitas com a intenção de iniciar a busca por temas, conforme a especificação do método. A forma indutiva de análise dos cadernos foi selecionada, com a definição inicial de códigos sendo produzida a partir do material lido, sem a pré-existência de um plano de códigos ou temas aos quais o conteúdo dos cadernos poderia se encaixar. Seguindo a mesma tendência, a própria pergunta de pesquisa foi refinada ao longo do processo de definição de códigos e temas, assim como o direcionamento das questões que seriam aprofundadas nas entrevistas posteriores.

O processo de codificação do conteúdo dos cadernos resultou em oitenta e cinco títulos, que classificavam em pequenos grupos as informações contidas nos vinte e três cadernos. Após nova leitura, já das informações subdivididas em códigos, foi feita uma reorganização destes em trinta e nove subtemas, que agrupavam códigos de acordo com assuntos mais amplos. A análise dos subtemas e códigos e textos contidos em cada um deles levou finalmente à definição de

quatorze temas centrais, que mapeavam de forma ampla as informações obtidas até então. A relação desses temas, subtemas e códigos iniciais encontra-se abaixo:

**Quadro 5 - Temas, subtemas e códigos**

	Tema	Subtema	Códigos
1	Atualização teórica	Atualização teórica	At. Teórica Escola de professores At. Teórica – Vera
		NUPPEC	NUPPEC <sup>12</sup>
2	Drogas	Drogas	Drogas Discussões pedagógicas
3	Emoções	Emoções	Emoções
4	Empresa Edem	Papéis	Papéis
		Expansão	Criação do H.E <sup>13</sup> . Atividades extra E.I. <sup>14</sup> /H.E.
		Questões financeiras	Cortes, reformulações Finanças Salários
		Edem como empresa	Sociedade Empresa As 3 empresas Empresa x qualidade do trabalho Marketing Empresa x escola Clientes Escola: adm. x pedagógico Empresa nova Empresa: convênios Uniforme de funcionários
		Estrutura	Estrutura Casa nova
		Questões legais	Judicialidade Questões legais Nome social
		Vestibular	Ranking Marketing
5	Eventos	Eventos	Eventos Semana pedagógica

<sup>12</sup> Sigla para Núcleo de Produção e Pesquisa em Educação e Cidadania: Organização não governamental, criada por educadores da Edem, para promover a formação de professores e desenvolver projetos de educação e formação para o trabalho voltados para jovens de comunidades de baixa renda, conforme descrição da escola.

<sup>13</sup> Sigla para o Horário Extensivo: período extra, que permite a permanência integral das crianças de até cinco anos na escola.

<sup>14</sup> Sigla para Educação Infantil, que abrange a educação de crianças entre um e cinco anos, aproximadamente.

			Olimpíadas Festa junina
		Aniversário Edem	Aniversário Edem Festa – Aniversário Edem
6	Identidade	Identidade da escola	Motivo de a escola existir Jornal interno Identidade
		Imagem	Imagem externa
		Autopercepção	Percepção do próprio trabalho
7	ISMART <sup>15</sup>	ISMART	Programa ISMART
8	Vera <sup>16</sup>	Vera	Vera Papéis Vera
9	O projeto	Pedagogia	Planejamento dos tempos de aula Tamanho das turmas Currículo Regras Pedagogia
		Artes	Artes
		Construtivismo	Construtivismo Pedagógico/currículo Dever de casa O projeto Livro didático
		Questões de inclusão	Alunos especiais Inclusão
10	Política e atualidades	Política na Edem	Política
		Atualidades	Assuntos do momento
11	Relações externas	Relação com outras escolas	Parcerias Outras escolas Reunião Colégios CHA <sup>17</sup>
		Relação com a comunidade	Comunidade Sociedade
12	Relações internas	Relação com a equipe	Equipe x direção Equipe Relação com funcionários
		Relação com os pais	Relação com os pais

<sup>15</sup> ISMART: Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos. Trata-se de uma entidade privada, que manteve parceria com a escola até o ano de 2004, através de um processo de identificação de jovens talentos de baixa renda e consequente concessão de bolsa integral na escola.

<sup>16</sup> Fundadora da escola e atual diretora geral, autora dos cadernos analisados.

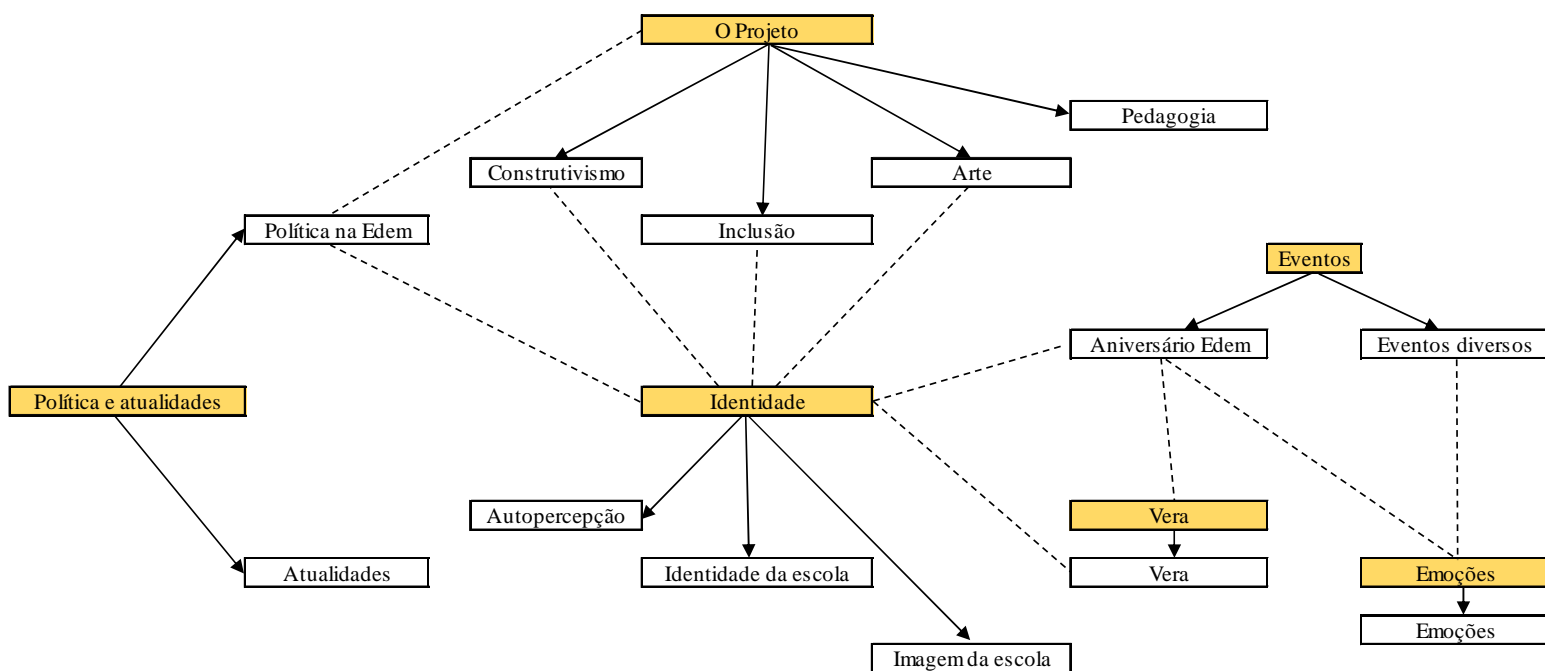
<sup>17</sup> CHA – Colégio Hélio Alonso, com o qual a escola manteve um compartilhamento de espaço físico entre 2001 e 2002.

		Relação com os alunos	Relação com os alunos Gênero
		Relação com os professores	Relação com os professores
		Relação com ex-alunos	Relação com ex-alunos
13	Rotina escolar	Cantina	Cantina
		Avaliação	Avaliação
		Questões internas	Questões internas
		Tecnologia	Tecnologia Site (intranet)
		Orientação profissional	Orientação profissional
		Segurança	Segurança – Alunos Medidas de segurança
		Aula online	Aula online
14	Turma piloto	Turma piloto	Turma piloto

Fonte: Elaboração própria

A partir destas definições iniciais, as classificações foram revistas de forma a evitar sobreposições de itens com significados semelhantes, e o foco nos temas propostos neste trabalho foi considerado com o objetivo de restringir a pesquisa a determinados caminhos, permitindo desta forma o seu aprofundamento. Neste sentido, os temas iniciais, da listagem acima, deram lugar ao mapa temático demonstrado abaixo, que busca concentrar somente os tópicos relacionados ao fenômeno que será analisado, assim como as inter-relações entre eles. Este processo, que inclui o mapeamento de seis temas centrais, os quais contêm treze subtemas (e trinta e um códigos), foi utilizado como direcionamento para as entrevistas, permitindo o desenvolvimento de tais temas de forma a gerar a posterior definição de períodos-chave e de suas relações com as ações e práticas mnemônicas presentes na escola. Os temas, subtemas e suas relações encontram-se representados na figura abaixo:

Figura 2 - Mapa temático



Fonte: Elaboração própria

Embora algumas relações tenham sido reforçadas no mapa acima (através das linhas tracejadas), todos os temas e subtemas, inclusive aqueles excluídos após os processos de revisão, estão intimamente relacionados: já que dizem respeito à mesma instituição, foram retirados da mesma fonte, produzidos pela mesma pessoa e com objetivos semelhantes de elaboração. Trata-se de uma única organização, na qual diversos aspectos, tanto pedagógicos quanto administrativos, concretos e subjetivos, assim como aqueles individuais e coletivos, encontram-se interligados.

A intenção de representar na figura acima algumas destas relações resume-se a reforçar alguns dos caminhos encontrados ao longo da análise dos cadernos para a definição da identidade organizacional da escola, assim como para o entendimento posterior acerca do fenômeno objeto desta pesquisa. Alguns exemplos de trechos dos cadernos, e seus respectivos códigos, subtemas e temas criados, foram extraídos e incluídos no anexo 1 deste trabalho, com o objetivo de

ilustrar o processo de análise das fontes iniciais e o método de organização das informações encontradas.

Dado o foco da pesquisa no processo de construção de identidade, o tema (6) Identidade, que inclui os subtemas Identidade da escola, Imagem e Autopercepção, mostraram-se especialmente importantes e permitiram perceber a preocupação da direção da escola, de acordo com as anotações pessoais da diretora geral, com a manutenção de determinadas características centrais da organização, assim como a sua divulgação interna e a busca pelo entendimento e administração das impressões externas à organização. Da mesma forma, os trechos referentes ao tema (5) Eventos, que incluíam Eventos e Aniversários Edem, mostraram-se também fundamentais para a percepção da existência de determinados rituais e da relevância dada aos mesmos pela organização, e indicaram algumas das práticas mnemônicas utilizadas pela escola ao longo de sua existência.

Embora nos cadernos os temas (11) Relações externas e (12) Relações internas não tenham aparecido inicialmente de forma diretamente relacionada à identidade, ao longo da segunda fase de coleta de dados (composta por entrevistas) tais assuntos foram mencionados pela totalidade dos entrevistados, e aprofundados ao longo das entrevistas. No processo de definição da identidade organizacional da escola, essas relações ocuparam posição de destaque e se mostraram fundamentais à essência identitária da organização. A etapa das entrevistas será descrita a seguir.

### **3.3.2 Entrevistas**

O objetivo da entrevista inicial, feita com a diretora geral e autora dos cadernos analisados, resumia-se ao entendimento da história da escola, com a busca pelas intenções originais do grupo de fundadores da organização e a forma como tais intenções foram colocadas em prática. O entendimento da trajetória e principalmente da forma como tal trajetória era resgatada pela entrevistada permitiu por sua vez a compreensão da existência de determinadas fases e períodos marcantes que poderiam ser compreendidos como momentos desafiadores para a manutenção da identidade organizacional da escola.

A partir de tal entrevista inicial, outras quatorze foram realizadas, ao longo de dez meses, sendo oito com atores internos da escola (a oitava novamente com a fundadora e diretora geral da instituição), e seis com indivíduos relacionados indiretamente a ela: pais de alunos, ex-alunos e ex-funcionários. Esta segunda fase de entrevistas teve como propósito o entendimento das impressões dos entrevistados em relação à identidade e à imagem da escola, além da compreensão, principalmente por parte de funcionários e professores da escola, de momentos ou períodos marcantes da organização, tanto positivos quanto negativos, na busca pela posterior definição dos períodos-chave.

Possivelmente pelo fato de os entrevistados terem em comum um ambiente social compartilhado e parte de uma trajetória vivida em comunidade, dentro da escola, os momentos relatados, assim como as características distintivas da Edem, mostraram-se compartilhados entre diversos atores, o que demonstrou uma repetição de determinadas interpretações e permitiu a limitação da quantidade de entrevistas no número exposto, conforme prevê Bauer e Gaskell (2000, 2008). A decisão de selecionar os entrevistados e a quantidade de entrevistas efetuadas deu-se também por conta da intenção de aprofundar os temas e os entendimentos das fases em cada entrevista, distanciando-se de seleções superficiais ou predeterminadas de períodos-chave.

Por buscar interferir o mínimo possível nos relatos de cada entrevistado, evitando apontar caminhos ou respostas pré-formatadas, a entrevista foi montada de forma semiestruturada, com um roteiro que variava de acordo com o direcionamento que o próprio entrevistado oferecia ao longo das conversas. As entrevistas duraram, cada uma, em média uma hora, foram todas gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora, e foram realizadas em locais diversos, a maioria delas na sede da própria escola. Os nomes dos entrevistados foram alterados de forma a preservar a privacidade dos indivíduos, e as informações mais detalhadas a respeito das entrevistas encontram-se no quadro abaixo:

**Quadro 6 - Detalhamento das entrevistas**

	Entrevistado (a)	Área/Vínculo com a escola	Local da entrevista	Data
1	Vera	Direção	Escola Edem	12/04/2018
2	Tereza	Direção	Escola Edem	12/11/2018
3	Flavia	Direção	Escola Edem	13/11/2018
4	Mariana	Coordenação de segmento	Escola Edem	05/12/2018
5	Marcia	Direção	Escola Edem	04/12/2018
6	Patrícia	Assessoria de segmento	Escola Edem	06/12/2018
7	Marcos	Docência	Escola Edem	05/12/2018
8	Cristina	Secretaria	Escola Edem	12/12/2018
9	Vera	Direção	Escola Edem	12/12/2018
10	Gabriel	Ex-aluno	Residência do entrevistado	17/01/2019
11	Luiz	Ex-aluno e pai de aluno	Local público	22/01/2019
12	Silvia	Ex-funcionária	Escritório da entrevistada	04/02/2019
13	Rosa	Ex-aluna	Residência da entrevistada	07/02/2019
14	Michele	Mãe de alunos	Residência da entrevistada	07/02/2019
15	Juliana	Ex-aluna e mãe de alunos	Residência da entrevistada	08/02/2019

Fonte: Elaboração própria

A análise das falas e a posterior releitura dos cadernos permitiu a seleção de cinco períodos-chave, que serviram como pontos focais na análise proposta nesta pesquisa. A seleção de tais momentos, assim como o detalhamento da trajetória da escola desde a sua fundação, encontram-se na seção quatro, como parte dos resultados do processo de análise. A partir da seleção dos períodos-chave, deu-se início à busca por registros do passado da escola que estivessem relacionados a tais períodos, o que exigiu uma investigação na área de memória da escola, conforme descrito a seguir.

### 3.3.3 Memória Edem

Como já mencionado anteriormente, na sede da escola, no segundo andar, encontra-se a sala que foi denominada de Memória Edem. Sob coordenação da diretora pedagógica e responsável pelo departamento de comunicação da escola, entrevistada na segunda fase de entrevistas desta pesquisa, a sala comporta uma variedade de materiais organizados conforme seu tipo, fonte e data. Inaugurada da forma como é atualmente em 2018, e fruto de um processo de organização de

documentos e arquivos históricos que teve início em 2002, a sala mantém arquivos e fotos reservados em gavetas e pastas, além de um computador que dispõe dos arquivos digitais relativos à história da escola.

Estão presentes na sala de memória e organizados por datas os seguintes tipos de arquivos, aqui já subdivididos entre as formas textual, material e oral (conforme apresentado por Schultz e Hernes, 2013):

**Quadro 7 - Forma textual de memória na escola Edem**

Textual
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clipping com matérias e notícias de jornais sobre a escola, organizados nos períodos 1970-1997, 1998-2008, 2008-presente</li> <li>• Documentos do Centro de Estudos</li> <li>• Documentos de eventos para os professores</li> <li>• Documentos do NUPPEC e escola de professores</li> <li>• Documentos históricos (convite para a inauguração da escola, primeiras comunicações entre a escola e as famílias)</li> <li>• Cartas e declarações de amor à Edem</li> <li>• Publicações da Edem: Olho na Folha, Crônica da Maçã, Edemmais, Bem-te-li</li> <li>• Publicações de alunos</li> <li>• Discursos de formatura e festas de aniversário</li> <li>• Material publicitário</li> <li>• Jornais produzidos por alunos (Edemzine, Jornal Dinâmico)</li> <li>• Blog: Memória Edem (disponível publicamente na internet)</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 8 - Forma material de memória na escola Edem**

Material
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A própria sala de memória</li> <li>• Fotos de alunos, professores e eventos</li> <li>• Fotos de turmas</li> <li>• Convites de formatura</li> <li>• Troféus de eventos esportivos</li> <li>• Material dos aniversários: cartazes, propagandas, material de museu (utilizado em aniversários da escola)</li> <li>• Cartazes: Semana Literária, Festa Junina, Aniversário, Olimpíadas, Semana de Ciências, eventos de artes</li> <li>• Estudos de identidade visual (logomarca da Edem)</li> <li>• Gravações de eventos</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

### Quadro 9 - Forma oral de memória na escola Edem

Oral
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discursos</li> <li>• Gravações de eventos (com trechos de entrevistas)</li> <li>• Palestras (com membros internos e externos à escola)</li> <li>• Depoimentos de alunos e ex-alunos em momentos diversos</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

A organização de tais informações é fruto de um amplo projeto de consolidação de um arquivo histórico da escola, que teve início em 2002, com o objetivo de preparar a comemoração dos trinta e cinco anos de existência da escola, e atualmente colabora com o objetivo de montagem de exposições a serem feitas no ano de 2019 para os cinquenta anos de existência da organização<sup>18</sup>. Atualmente, a partir de 2017, a escola conta também com um blog, denominado Memória Edem, que é constituído de postagens com fatos históricos da escola, desde a sua fundação, que também faz parte da iniciativa de comemoração do aniversário de cinquenta anos da escola, além de perfis em redes sociais, e do próprio website da escola, que divulga acontecimentos recentes e resgata fatos passados da organização.

A partir dos períodos-chave selecionados, frutos do processo metodológico descrito acima, e que serão detalhados na seção de análise 4.2, a investigação dos materiais disponíveis foi organizada de acordo com as datas predefinidas, e a análise das informações se deu com o objetivo de relacionar a utilização de memória (em suas três formas conforme utilizado neste trabalho) para a construção de identidade organizacional da escola.

---

<sup>18</sup> Conforme informado pela diretoria pedagógica e também responsável pela sala.

**Figura 3 - Porta da sala Memória Edem**



Fonte: Elaboração própria

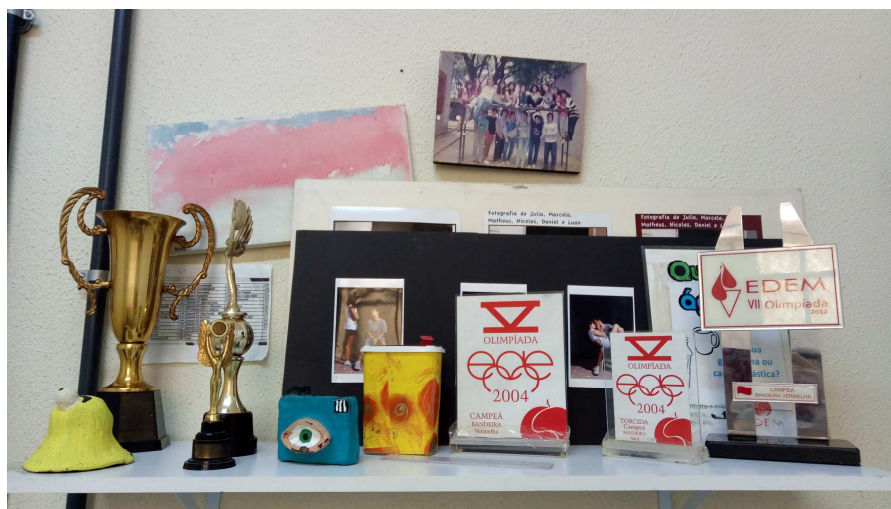
**Figura 4 - Arquivo de fotos na sala Memória Edem**



Fonte: Elaboração própria

**Figura 5 - Sala Memória Edem**

Fonte: Elaboração própria

**Figura 6 - Materiais dentro da sala Memória Edem**

Fonte:

Elaboração

própria

## 4 Análise

### 4.1 A escola Edem: breve histórico, contextualização e estrutura da organização

A educação básica compreende três segmentos distintos: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É obrigação do governo brasileiro garantir a todos os indivíduos o acesso aos três níveis, assegurando desta forma o recebimento da formação indispensável ao exercício da cidadania. Estão incluídas nesse processo de formação o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social, a apresentação e aperfeiçoamento de competências como leitura, escrita e cálculo, a compreensão do ambiente natural e social e do sistema político, o acesso a tecnologias e artes, além da percepção de valores básicos sociais e do desenvolvimento da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico<sup>19</sup>.

As capacidades e competências desenvolvidas durante o período de educação básica são necessárias para a preparação dos indivíduos para a vida adulta e o convívio social. Após a conclusão desse ciclo, os cidadãos estariam capacitados para optar por uma formação superior e iniciar suas vidas profissionais. Entre as medidas de avaliação da qualidade do ensino básico brasileiro, foi criado, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O mesmo é utilizado também como critério de seleção para o ingresso no ensino superior por universidades públicas e privadas e como sistema de triagem para a distribuição de bolsas governamentais<sup>20</sup>:

O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. (Ministério da Educação, acessado em 05/04/2019)

Até 1960, o controle e regulamentação da educação brasileira era feita de forma centralizada, uniformizada através de um modelo seguido por todos os estados e municípios. A partir de 1961, com a promulgação da primeira Lei de

---

<sup>19</sup> Dados retirados em 05/04/2019, do portal do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>20</sup> Dados retirados em 05/04/2019, do portal do Ministério de Educação.

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os estados e municípios passaram então a ter maior autonomia no que se refere às suas políticas educacionais<sup>21</sup>:

“Foram necessários 13 anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja.” (Ministério da Educação, acessado em 05/04/2019)

Os parâmetros educacionais passaram a ser mais intensamente controlados, assim como reformas, alterações e adaptações puderam ser realizadas de maneira mais ágil. Baseada nos preceitos da Constituição Nacional, a LDB tem como papel regularizar a educação brasileira, e duas atualizações ocorreram desde a sua primeira versão: uma em 1971, que, entre outras mudanças, tornava obrigatório o ensino para indivíduos de 7 a 14 anos; e outra em 1996, com atualizações referentes à organização e segmentos integrantes do ensino básico brasileiro.

Incluída na LDB atual (artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases número 9.394, de 20 de dezembro de 1996), encontra-se a menção à convivência entre instituições públicas e privadas de ensino, e tal coexistência se mostra também regulamentada por diversas exigências legais que atuam tanto na esfera pública quanto na particular. A LDB destaca também, como princípio da educação nacional, a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais, além da consideração com a diversidade étnico-racial e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No contexto da educação básica privada, está inserida a escola Edem, instituição situada na zona sul do Rio de Janeiro, fundada em 1969. As informações contidas nesta seção foram retiradas de materiais de divulgação da escola, de entrevistas feitas com funcionários e com a direção da organização, de pesquisas no acervo de memória da escola, assim como do portal online que a mesma mantém em funcionamento. Como objetivo primordial, a escola afirma propor-se a realizar um projeto pedagógico que integra formação acadêmica, ético-política, estética e cultural, participando desta forma da construção de uma sociedade mais justa.

Fundada em 1969 por um grupo de cinco sócios que se conheceram na faculdade de psicologia, a Edem iniciou seu trabalho com seis turmas e um total de trinta e cinco alunos de pré-escola (atual educação infantil), em 1970. Em 1971

---

<sup>21</sup> Informação coletada em 05/04/2019 no portal do Ministério da Educação

abriu a primeira classe de alfabetização, e a partir de 1976 a escola passou a incluir turmas de ginásio (atualmente denominado de ensino fundamental dois). Em 1990 iniciou o trabalho com o ensino médio, e presenciou, em 1992, a formatura da primeira turma que concluiu toda a escolaridade dentro da organização. A sociedade inicial sofreu diversas mudanças ao longo dos cinquenta anos de existência da escola, tendo-se mantido, da configuração inicial, somente uma das sócias, atual diretora geral da organização. Embora tais mudanças tenham afetado particularmente alguns dos atores e suas rotinas e desafios dentro da organização, não foram mencionadas por um número expressivo de entrevistados, e não representaram desafios à organização como um todo, por isso não serão detalhadas nesta pesquisa.

No momento de fundação da instituição, o Brasil passava pelo período de ditadura militar, o que significou a criação da escola como um ato de resistência e de crítica à ausência de possibilidade de debates e de posicionamentos políticos, além de representar uma iniciativa em favor da liberdade. Era parte da motivação inicial de criação da escola a existência de uma educação que prezasse pela liberdade, criatividade e respeito às individualidades, além do interesse no construtivismo e nas ideias de Jean Piaget em relação ao desenvolvimento cognitivo:

“Concebida por um grupo de estudantes de psicologia, a EDEM teve na sua origem o interesse pelas teorias psicológicas do desenvolvimento afetivo e cognitivo. As teorias da motivação, a liberdade de escolha de cada aprendiz, as relações interpessoais professor/aluno e aluno/aluno eram marcas desses tempos iniciais da escola, como, aliás eram marcas do pensamento pedagógico da época.” (EDEM. História. Acesso em 02/04/2019)

Com foco na formação de capacidades que ultrapassam as competências acadêmicas, a organização busca enfatizar a atenção à diversidade, tendo como referência a teoria construtivista da aprendizagem. É seu objetivo a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social, além de responsáveis pelas escolhas que fazem e por manter relações baseadas no respeito mútuo e na aceitação das diferenças. Como base para a proposta holística de formação dos indivíduos, a escola inclui o ensino de diversas esferas, divididos nos seguintes eixos: artes, ciências sociedade e ambiente, corpo, ética e política, leitura e escrita, matemática e tecnologias da informação e comunicação.

A diversidade de disciplinas e de formas de promover o ensino é também refletida na organização de eventos oferecidos pela escola. Faz parte do projeto educacional a participação dos alunos e das diversas equipes em eventos que colaboram para a valorização de diferentes áreas formadoras dos indivíduos. Entre estes eventos estão, atualmente, o bloco de carnaval criado em 2000, a festa junina, a Semana Literária, as Mostras Pedagógicas, as Mostras de Artes, a Semana das Ciências, a Festa e Semana Literárias e as Olimpíadas, que foram produzidas pela primeira vez na escola em 1988:

“As oficinas de Artes do EF2 e EM culminam em Mostras de Artes semestrais (6º e 7º anos) e anuais (a partir do 8º ano), nas quais são compartilhados com a comunidade escolar os resultados do trabalho realizado. (...) Os resultados do trabalho produzido neste eixo [“Ciências, Sociedade e Ambiente”] são compartilhados de três diferentes formas: entre os alunos, em seminários ou apresentações orais; com os responsáveis, em Mostras Pedagógicas semestrais; com a comunidade, na Mostra Científica do evento bianual “Semana das Ciências”. (...) A culminância do trabalho desenvolvido nesta área [“Corpo”] é a Olimpíada da EDEM, evento em que alunos e alunas participam das decisões e exercem protagonismo na realização. (...) Há mais de 30 anos, a EDEM realiza anualmente a Semana Literária, evento que traz para dentro da escola contadores de histórias, autores e ilustradores trabalhados com alunos dos diferentes segmentos, e também compartilha com a comunidade textos, livros e outras produções dos alunos. Desde 2009, a EDEM realiza bianualmente a Festa Literária, grande evento que amplia e intensifica as interações da escola com a comunidade a partir de suas produções de Leitura e Escrita. (...)” (Edem. Eixos. Acesso em 02/04/2019)

Ainda como reflexo das suas intenções políticas e pedagógicas, a instituição não exige o uso de uniformes por parte dos alunos: prezando pelas liberdades individuais e pela fuga da padronização social e comportamental (intensamente presente no período de fundação da escola), a organização valoriza a livre expressão dos indivíduos e enxerga a forma de se vestir como parte integrante desta expressão.

Desde os primeiros anos de atividade, a escola funcionou em diferentes sedes, até apresentar a configuração atual. O primeiro espaço localizava-se no bairro de Botafogo, entre 1969 e 1973; depois, a escola se mudou para o bairro de Laranjeiras, entre 1974 e 1978. Entre 1979 e 2008, funcionou em uma casa no bairro do Flamengo, que coexistiu com outra sede, também no Flamengo, entre 1984 e 2000, uma em Botafogo entre 2001 e 2008, e outra em Laranjeiras, entre 2004 e 2008. Entre os anos 2004 e 2008, portanto, a escola funcionou simultaneamente em três sedes distintas: uma dedicada ao Ensino Médio, outra ao Ensino Fundamental e outra à Educação Infantil.

A inclusão de uma das sedes, em Botafogo em 2001, se deu por um convite de outra escola, e configurou um período em que as duas compartilharam o mesmo espaço:

“Bom, e aí ele [o diretor da outra escola] me procurou, falando que faltava lá um projeto pedagógico interessante, para ser alavancado... eu disse olha, vou ver o quê que a gente pode fazer. (...) Aí começaram algumas reuniões até resolver como seria.” (Tereza, diretora da escola)

Embora tivessem nomes, projetos pedagógicos, regras, aulas, funcionários e professores distintos, as duas funcionaram no mesmo local durante um ano, até o posterior fechamento da outra escola e migração de parte dos alunos para a Edem. A partir de 2009 a escola passou a funcionar em uma sede única, em Laranjeiras, na qual o espaço é compartilhado por todos os segmentos e por toda a estrutura administrativa, até o presente momento. Segundo os entrevistados que presenciaram essa mudança, a transição para uma sede única foi uma conquista para a escola, e um período de adaptação que permitiu a maior integração entre os segmentos, funcionários, alunos e professores, além da possibilidade de crescimento da própria escola.

Ao longo da história da organização, houve também uma alteração na denominação e na logomarca utilizada pela escola: “A EDEM, primeiro chamada Escola Dinâmica do Ensino Moderno, foi idealizada e registrada em 1969 e iniciou seu primeiro ano letivo em 1970” (Edem, História, acesso em 02/04/2019) O nome Edem, que inicialmente representava uma sigla para Escola Dinâmica do Ensino Moderno, passou a ser utilizado de forma independente, dado que determinados termos (como “moderno”), segundo a direção da escola, deixaram de fazer sentido, pois passaram a ter significados diferentes daqueles pretendidos inicialmente. Da mesma forma, o logotipo inicial, retratado abaixo, foi substituído em 1989, no momento de comemoração de vinte anos da escola, pela marca atual, que representa uma maçã. Também segundo a direção da escola, a marca significa a busca pelo conhecimento (com a analogia ao Jardim do Éden), e a sua forma dividida remete ao símbolo do Yin-Yang, para se referir à existência de equilíbrio dentro das práticas pedagógicas da organização:

**Figura 7 - Logomarca original da Edem, utilizada entre 1969 e 1989**



Fonte: Arquivo da escola Edem

**Figura 8 - Logomarca atual da Edem, utilizada a partir de 1989**



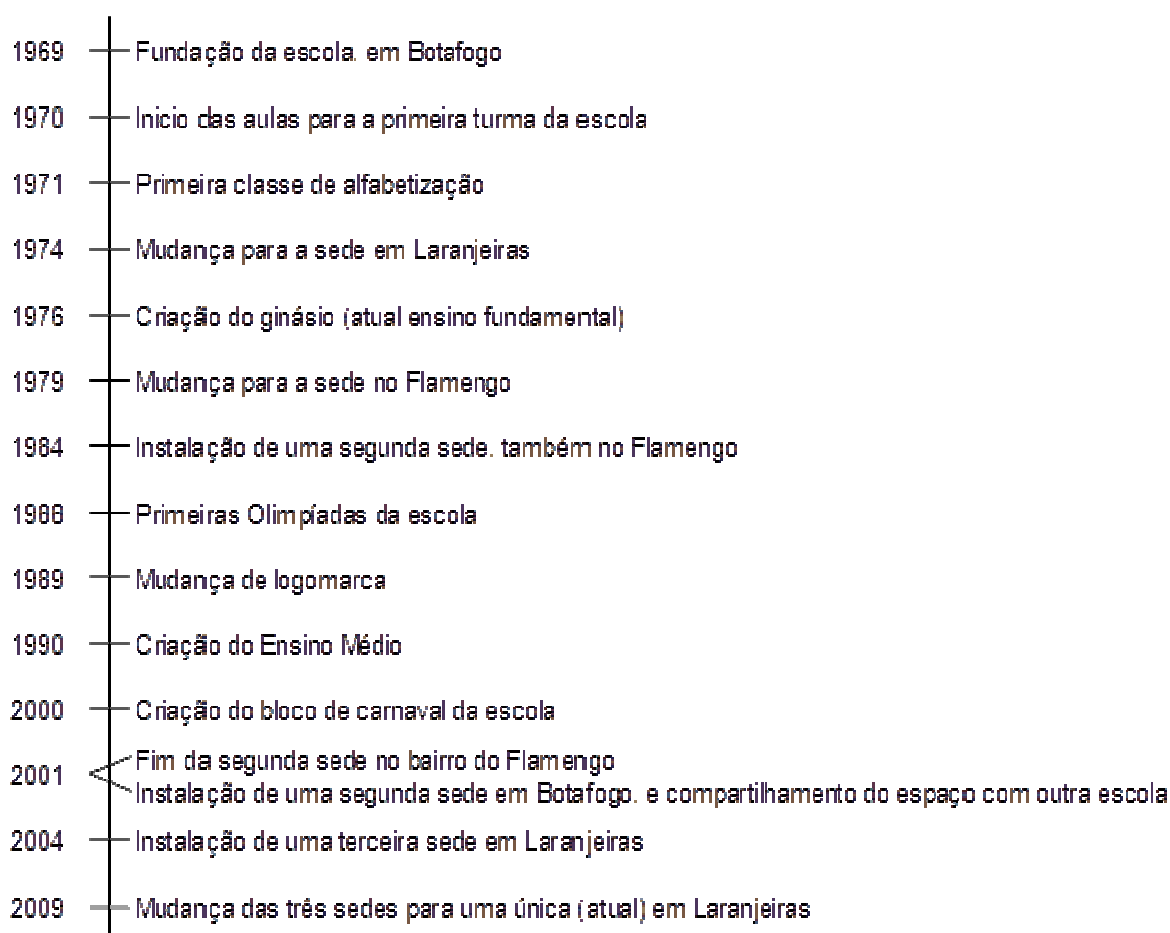
Fonte: Arquivo da escola Edem

A instituição divide-se, administrativamente, em dez áreas além da direção: secretaria escolar, tesouraria, mecanografia, informática, comunicação, cozinha, gerência de pessoal e compras, manutenção, limpeza e portaria. A escola distingue em sua organização dois campos, sendo um pedagógico e direcionado às questões educacionais e outro administrativo, focado nas decisões e resolução de questões financeiras e burocráticas. No campo pedagógico, cada segmento (horário extensivo, educação infantil, ensino fundamental 1, ensino fundamental 2 e ensino médio) é composto por professores, coordenadores, assistentes de coordenação, assessores pedagógicos e psicólogos, além de auxiliares e estagiários, que dividem as rotinas e os processos decisórios específicos das turmas sob sua coordenação. Administrativamente, a diretoria geral configura o nível hierárquico mais alto,

tendo como suporte a diretoria administrativa e, abaixo dela, as demais áreas citadas acima.

A resolução de questões em cada segmento, os processos de integração entre eles, a determinação de práticas e objetivos administrativos e as atualizações pedagógicas e de projeto político ocorrem através de reuniões, dentro da própria instituição, compreendendo as partes envolvidas em cada situação. Para facilitar o entendimento dos acontecimentos descritos nesta seção, abaixo vê-se uma representação da trajetória da escola desde sua origem, com os acontecimentos mencionados nos anos em que aconteceram. A descrição dos traços identitários da organização, os períodos selecionados como períodos-chave e as práticas de memória presentes ao longo desses períodos serão descritos nas próximas seções.

**Figura 9 - Trajetória da Edem**



Fonte: Elaboração própria

## 4.2 A caracterização dos traços identitários da escola Edem

Com o objetivo de caracterizar a identidade organizacional da escola Edem, foram analisados dados coletados nas diversas fontes mencionadas anteriormente: entrevistas, observações feitas de forma não participante e apreciação das informações presentes em materiais de publicidade, no website da escola e no projeto político-pedagógico apresentado pela instituição. A análise de tais dados foi feita de forma a identificar características que se mostrassem centrais à organização, que a diferenciasssem de outras do mesmo segmento e que apresentassem continuidade, ainda que com mudanças no significado de determinados termos utilizados para descrevê-la ao longo do tempo:

“ (...) proponents of a social constructionist perspective expect shared beliefs to be subjected to periodic revision, as organizational members modify their interpretations in light of environmental changes” (RAVASI e SCHULTZ, p.433)<sup>22</sup>

Conforme descrito no referencial teórico apresentado anteriormente, a análise levou em consideração características compartilhadas por atores distintos, em diferentes níveis hierárquicos, assim como aqueles relacionados de forma indireta à escola, além das definições impostas pela gestão da organização:

“Taken together, these works (...) imply that organizational identity formation is likely to be a complex process subject to multiple influences and infused with ambiguity and one in which organizational identity is not defined solely by founders and leaders but negotiated by both insiders and outsiders” (GIOIA et al, 2010, p.4)<sup>23</sup>

Foram identificados sete traços centrais, que resumem diversas características da organização. Os traços serão apresentados a seguir, assim como trechos de dados coletados que exemplificam o sentido de tais propriedades. No fim desta seção será apresentado um quadro que resume as definições expostas ao longo do texto.

---

<sup>22</sup> “Proponentes de uma perspectiva social construcionista social esperam que as crenças compartilhadas sejam submetidas a revisão periódica, à medida que os membros da organização modificam suas interpretações à luz das mudanças ambientais” (Ravasi e Schultz, p.433, tradução nossa.)

<sup>23</sup> “Juntos, esses trabalhos (...) implicam que a formação da identidade organizacional provavelmente é um processo complexo sujeito a múltiplas influências e infundido com ambiguidade e no qual a identidade organizacional não é definida apenas por fundadores e líderes, mas negociada tanto por pessoas de dentro quanto de fora” (GIOIA et al, 2010, p.4, tradução nossa)

O primeiro traço, definido como (1) Acolhimento, diz respeito às seguintes características: inclusão, mistura de classes, vínculos entre escola, famílias e alunos e preocupação social. Relacionada a este traço, foi mencionada nas entrevistas, e observada pela pesquisadora, a proximidade na relação entre funcionários, professores, famílias e direção da escola; que embora tenha sofrido alterações ao longo do tempo, por mudanças sociais e devido ao crescimento da organização e do número de alunos e funcionários, manteve-se em proporções diferentes das originais, mas ainda se mostra parte do caráter central da escola:

“É uma sensação muito de família que eu tenho (...). Às vezes eu tenho um vínculo maior com pessoas da Edem do que com algumas pessoas da minha família!” (Luiz, ex-aluno e atual pai de aluno)

“Não é uma escola que tem por exemplo catraca, grade, e que o pai nem entra, que entrega a criança e sai, entendeu? Tem algumas escolas que têm esse tipo de relação, a gente tem uma área aqui com vários bancos, aberta (...) que a gente tenta que seja um ambiente agradável para os pais” (Flavia, diretora)

“Por exemplo, quando vem aqui um ex-aluno, eu sei o nome da mãe, do pai, a história da família, do irmão, hoje eu não sei, nem conheço todos os alunos,” (Vera, diretora)

Além disso, mostrou-se fundamental para a escola a preocupação em atender alunos com dificuldades de aprendizado ou de se relacionarem socialmente, o que inclui a manutenção de uma equipe de psicólogos e mediadores em cada segmento, além de práticas como provas especiais, indicação de profissionais especializados quando há necessidade e proximidade na relação entre escola e família, no que diz respeito ao acompanhamento de tais alunos:

“(...) E a Edem não deixa para trás quase ninguém, ou a regra é não deixar para trás ninguém (...). A Edem nunca deixou de incluir” (Marcia, diretora)

“A Edem para mim tem muito a ver com liberdade, no sentido de respeito pelos interesses e pelas diferenças de cada um (...), fica óbvio na diversidade que a gente vê por lá” (Juliana, ex-aluna e mãe de alunos)

“Os pais que estão chegando são pais que estão procurando um lugar que tenha essa coisa humanista, que eu acho que o principal elemento da Edem é acolhimento. As pessoas são bem recebidas, aquele cara que deu problema em mil lugares, aqui o cara se sente em casa.” (Marcos, professor)

Foram também mencionados como distintivos da escola e centrais à sua existência a busca por manter no ambiente escolar uma variedade de classes sociais, com a tentativa de evitar a extrema elitização do ambiente, tendência proveniente do caráter privado da instituição. Tal busca se dá a partir da concessão de bolsas, descontos e negociações financeiras que permitam a interação entre pessoas de origens sociais distintas:

“(...) porque a Edem não tem uma elite econômica, mas se ela for ignorando essas coisas [solicitações de bolsas e descontos], ela vai se tornar uma escola voltada para a elite (...). Eu acho que não é a escola que a gente quer, não é? A gente quer essa misturada. Eu acho um máximo ter o filho do banqueiro sentado do lado do filho do porteiro, eu acho que isso é que vai enriquecer...” (Tereza, diretora)

Ainda incluída no traço Acolhimento estaria a preocupação social da escola, mencionada e observada a partir de projetos de parceria com comunidades pobres, iniciativas de doações diversas para pessoas e instituições carentes, conforme exemplificado no trecho abaixo:

“Sempre tive um incentivo da direção para levar para esses locais: Santa Marta, Rocinha, Cantagalo, onde eu passei, levando os aprendizados da Edem, e por isso se constituíram creches privilegiadas dentro da comunidade, porque tive o apoio da Edem, então é uma escola de elite, mas com esse olhar, com esse compromisso político e social com outros. Haja visto todos os projetos sociais que a Edem desenvolveu ao longo de todos esses anos.” (Patrícia, assessora)

Tais características foram amplamente mencionadas nas entrevistas, compartilhadas por ex-alunos, famílias, funcionários e professores, além de serem também divulgadas pela própria organização através de seu projeto político-pedagógico e de suas comunicações com a comunidade interna e externa à escola:

“A EDEM pretende contribuir para formar sujeitos: (...) que tenham consciência de sua identidade nacional, bem como um sentimento de pertinência à humanidade, a partir tanto do conhecimento da formação cultural brasileira e universal, como do respeito à diversidade cultural; (...) que mantenham relações interpessoais calcadas no respeito mútuo, na aceitação das diferenças e na cooperação; (...) Participar se aprende participando; responsabilidade se aprende assumindo tarefas, cuidando dos objetos pessoais e coletivos; resolver conflitos com iguais ou com os adultos se aprende envolvendo-se na busca de soluções e dialogando; cooperação se aprende colaborando em trabalhos de grupo, aceitando e oferecendo ajuda para realizar tarefas; solidariedade se aprende reconhecendo situações de injustiça e discriminação, analisando suas causas e contribuindo para a eliminação das mesmas “ (Trechos do projeto político-pedagógico da escola Edem, acessado em 02/04/2019)

O segundo traço, denominado aqui de (2) Respeito às Individualidades, diferencia-se do anterior por incluir características que descrevem a forma como a escola lida com cada indivíduo. Estão incluídos neste conjunto de características o respeito às individualidades, o tratamento “humano” (conforme mencionado por grande parte dos entrevistados), amoroso e pessoal dado aos alunos, e a liberdade, divulgada como parte dos objetivos centrais iniciais da instituição e que permanece em destaque até o momento atual.

O respeito às individualidades e o tratamento “humano”, amoroso e pessoal puderam ser entendidos como a possibilidade de aceitação das particularidades de cada aluno, a partir do olhar da instituição e de sua equipe que evita a generalização dentro de turmas, faixas etárias, ou qualquer forma de agrupamento superficial:

“Eu acho que essas características, quando você vê a participação, criatividade, quebrar alguns estereótipos, não seguir a coisa estigmatizada, lidar com o indivíduo, com a individualidade de cada um (...). Essas características eu acho que a Edem não perdeu, na minha opinião, é a essência da escola, é o que a define.” (Silvia, ex-funcionária)

“Mas essa costura, esse valor, essa forma de olhar para o outro e tentar entender esse outro nessa sua essência e estar sempre falando disso e refletindo, eu acho que isso é que é uma marca, como o pilar que nos sustenta.” (Patrícia, assessora)

“(...) para mim isso foi fundamental para entender que é possível e necessário se falar de individualidades, sem que isso signifique individualismo. Sem esse peso numa competição (...), pelo contrário, eu acho que quando eu vou pensar no meu processo de formação eu lembro muito desse incentivo à cooperação, de você entender que você vai ter potenciais e vai ter pontos fortes na sua formação e vai conseguir ajudar os seus colegas que vão ter outros pontos fortes e saber identificar também os nossos limites sem que isso seja um problema, sabendo o que a gente é bom e o que a gente não é.” (Rosa, ex-aluna)

“E aqui você é você, você não é um número. Você foi a fulana da turma tal, da turma tal, que teve essa história, que teve a brincadeira, que carregava não sei o quê, que chorava na historinha, cada um tem uma historinha para lembrar” (Patrícia, assessora)

Foi também mencionada de forma intensa e relacionada ao Respeito às Individualidades, a liberdade. Tal característica era representada originalmente na forma de ausência de uniforme e liberdade de expressão (como parte do projeto pedagógico e dos objetivos políticos presentes no momento de fundação da

escola), e atualmente na possibilidade de questionamentos diversos, no respeito à manifestação de gênero e sexualidade, além da liberdade no que se refere ao posicionamento político e escolha de carreira de cada aluno, presente ao longo da atuação da escola:

“Essa história de não ter uniforme, isso é muito forte. Isso é muito forte. Isso tem um significado, você está olhando o indivíduo, você está olhando o teu aluno como o teu aluno, como um cara que está precisando disso, ou está precisando daquilo ou está te trazendo alguma coisa, quer dizer, não é um número na chamada, não é mais um que está ali dentro... então eu acho que isso é o diferencial da escola.” (Mariana, coordenadora)

“Aí o primeiro dia do meu filho na Edem, primeiro que eu fui falar 'aqui não tem uniforme', ele falou 'eu posso escolher a roupa que eu quiser?', 'aqui você pode ser você!', e isso eu achei demais, ele entendendo isso.” (Luiz, ex-aluno e atual pai de aluno)

“E dali em diante foi uma paixão só, no sentido disso, de você poder ser você, ser autêntica, ter liberdade de expressão. Nós estávamos saindo da ditadura, então... ter uma escola em que as crianças ficavam descalças, você professora descalça na areia com a criança era, e acho que ainda é hoje, mais ainda agora talvez, um oásis, um paraíso de possibilidades.” (Patrícia, assessora)

“Eu me lembro de mais novo eu querer ser desenhista, depois eu queria ser músico, e eu sentia que eu estava num colégio que me dava suporte para isso, que eu tinha apoio para isso.” (Luiz, ex-aluno e atual pai de aluno).

A permanência do aspecto “liberdade” proposto pela escola, exemplifica a transformação de seu significado ao longo do tempo, adaptando-se às demandas sociais mais amplas sem que isso representasse uma interrupção da essência identitária da escola. Este traço reflete a trajetória de mudança da organização, permitindo abranger as mudanças nas demandas individuais dentro da coletividade, que se mostram diferentes em períodos e fases distintos da sociedade, sem que tal característica fosse excluída ou substituída por novos objetivos.

O terceiro traço, (3) Formação Contínua de Professores, o quarto (4) Valorização das Artes e o quinto (5) Educação Crítica referem-se mais diretamente ao projeto pedagógico proposto pela escola e à forma como o mesmo é construído e implementado pelas equipes em cada segmento da educação. Fazem parte deste tema tanto os objetivos de formação para os alunos, apontados pela escola, quanto aqueles direcionados à equipe pedagógica da organização.

Relacionadas ao traço (3), características como a formação contínua dos professores e a importância dada à atualização teórica e acompanhamento dos trabalhos feitos em sala de aula foram apontadas em diversas entrevistas, além de terem sido observadas pela própria pesquisadora em reuniões de atualização e concepção de currículo acadêmico de alguns segmentos.:

“Eu digo que não me formei na faculdade, eu não sou pedagoga por causa da faculdade, eu sou pedagoga por causa da Edem. Eu acho que a minha formação foi toda na Edem, entendeu?” (Mariana, coordenadora)

“Isso é uma prática que a gente tem desde o início e que é um dos pesos em termos financeiros. A gente sempre manteve reuniões, encontros de professores, sempre, em todas as equipes. Porque a maioria das escolas encontra os professores para fazer o conselho de classe, tirar as notas e acabou, e é só essa reunião. (...) A gente não, a gente sempre teve um investimento muito alto assim: cada professor tem acrescido à sua carga horária regular uma quantidade de horas para encontros, debates, discussões, isso já é contratual.” (Vera, diretora)

“Os textos que a gente lia, isso é uma característica da Edem que foi se perdendo ao longo do tempo, não se perdeu totalmente porque isso é da essência da escola, mas acho que foi mudando até pela questão financeira, tudo era muito estudado. Nada era feito do nada ou porque alguém resolveu ou cismou, não era de cima para baixo. Vinham textos embasando, a gente lia, reunião de equipe, todo mundo era trabalhado naquele saber então quando a gente chegava no aluno, isso estava amarrado como equipe.” (Silvia, ex-funcionária)

“Isso é que eu acho que faz a Edem ser tão especial: ninguém paralisa aqui, a gente está sempre querendo mais, a gente está sempre se atualizando, ir à reunião e faz seminário, faz isso, faz aquilo.” (Mariana, coordenadora)

“Cada detalhe, cada criança era discutida, cada espirro da criança, e estudava-se, então desde que eu entrei, naquela época, você tinha reunião de estudo, de reflexão sobre o que se ensina e o que se aprende.” (Patrícia, assessora)

A construção conjunta de conhecimento entre alunos e professores, também resumida no traço (3), e enfatizada intensamente pelo embasamento construtivista que a escola emprega em seu projeto, assim como o incentivo à autonomia e à criatividade dos professores, também se mostraram fundamentalmente definidoras da identidade da escola:

“Tem também uma de instigar a curiosidade, de trabalhar junto com a criança (...). Na Edem não, tem um projeto, e isso vai ser decidido com votação das crianças, isso é demais.” (Luiz, ex-aluno e atual pai de aluno)

“Outra coisa muito importante para mim é o foco na formação do aluno enquanto cidadão crítico, pensante, que questiona, discute etc. O professor estimula a interação em sala de aula.” (Juliana, ex-aluna e mãe de alunos)

“Então quando eu vi aqui que o texto, a produção do texto é o mais importante, era estimulado de outras formas, e que não tinha em hipótese nenhuma a caneta vermelha, porque é uma obra de arte, né? O texto.” (Tereza, diretora)

“Porque essa prática, ela tem como pressuposto e acaba levando se o professor vai realizando, a uma autoria do professor. Tanto do professor quanto do aluno, então isso tem uma coisa muito instigante, acho que o professor ele se sente mais fazendo algo que realmente vem dele, criando!” (Marcia, diretora)

“Então assim, essa coisa de estar sempre instigando, sempre mobilizando a equipe, trazendo questões, trazendo problemas, não pode descansar, não pode. Se descansar, se tirar o olho, daqui a pouco é outra escola, está fazendo aquela coisa bem tradicional, bem do jeito que aprendeu quando era aluno.” (Vera, diretora)

“E na Edem não tinha material pronto, isso era outra coisa que é uma característica da Edem que não se perdeu.” (Silvia, ex-funcionária)

“De termos conseguido enquanto equipe, eu acho que a Edem tem esse diferencial, desde o seu nascimento, esse diálogo e essa valorização do trabalho, do que cada um tem para dar para a escola. Nós procuramos dar o melhor que a gente tem naquele momento, isso sempre foi valorizado. E isso é muito difícil.” (Patrícia, assessora)

O traço (4) Valorização das Artes transparece, além das impressões dos entrevistados, na formalização de eventos e mostras de artes abertos ao público que ocorrem no espaço escolar, e no projeto pedagógico da escola, que enfatiza este aspecto como parte do processo formador de cidadãos.

“Normalmente você pensa no colégio assim, se ele ensina bem matemática, sei lá o quê, mas isso para mim foi muito importante, de incentivar 'em algo mais aí', isso foi uma coisa muito marcante.” (Luiz, ex-aluno e atual pai de aluno, referindo-se às aulas de artes, especificamente à de música neste trecho)

“Eu acho que tem um outro elemento que é muito importante (...) que é a importância dada ao nosso desenvolvimento artístico, estético, às experimentações. Eu acho que isso é muito importante, independentemente do que a gente vá querer ter como formação específica para o trabalho, para o nosso desenvolvimento profissional. Mas do quanto isso permitiu o desenvolvimento de uma visão de mundo e de uma construção de uma educação estética também, de sensibilidade, de gostos, de experimentações que eu acho que ajudam esse estabelecimento de uma outra relação com o mundo.” (Rosa, ex-aluna)

“A Edem valoriza muito a arte. As oficinas de música, vídeo, fotografia, teatro e artes plásticas são uma das boas lembranças da minha época de aluna.” (Juliana, ex-aluna e mãe de alunos)

No que se refere ao quinto traço, a formação de cidadãos críticos foi fortemente apontada nas entrevistas, e observada na rotina da organização. Ela se

mostra presente desde a motivação inicial de fundação da escola, como proposta de um espaço aberto a posicionamentos políticos, liberdade e questionamentos pouco disponíveis no período em questão, até o momento atual, com a preocupação de trazer para o espaço escolar e a sala de aula discussões que ultrapassam o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado de disciplinas contidas no currículo escolar.

“Isso eu acho que é uma escola que forma um ser humano crítico, entendeu, não é uma escola que bitola.” (Mariana, coordenadora)

“A Edem é uma escola mais alternativa do que *padrãozinho*, até comentei já que eu acho que ela é uma escola que me parece mais focada, e parece que é de fato um objetivo, parece que ela é um pouco mais focada em formar pessoas e não ‘passadores de vestibular’, eu acho que isso é uma questão forte da Edem. (...) Eu vejo muito na minha afilhada, eu vejo o pensamento crítico que ela tem, a forma como ela hoje em dia defende causas e é engajada politicamente, tem uma consciência social.” (Gabriel, ex-aluno e padrinho de aluna atual)

“O lugar de uma educação crítica, de uma educação consciente, e de uma educação que se esforça para ampliar as nossas visões de mundo reconhecendo também os limites da experiência que a gente desenvolve ali. (...) É importante dizer que é uma experiência de privilégio em alguma medida, em várias medidas, por ser uma escola particular (...) então claro que é uma experiência de privilégio, e eu acho que também um reconhecimento disso, de saber o lugar de privilégio que a gente ocupa e conseguir pensar e fazer esforços para romper esses muros que a nossa condição objetiva ali significava, isso também é importante e parte desse processo de construção de uma educação crítica.” (Rosa, ex-aluna)

O sexto traço, denominado aqui de (6) Equilíbrio entre Empresa e Escola, representa o aspecto motivacional, inspirador e mantenedor de equilíbrio expressos pela quase totalidade dos entrevistados de forma profundamente relacionada à atual diretora geral, e também uma das fundadoras da organização. Características referentes ao equilíbrio entre empresa e escola, em se tratando de uma instituição particular e estando a mesma subordinada a demandas de mercado, assim como o aspecto motivacional e de referência que inspira a constante busca por atualização e formação profissional, citada anteriormente, permitiram a definição deste ator como mais um traço definidor da identidade organizacional da escola, na medida em que, se a mesma não fizesse parte da organização, os resultados e a essência desta seriam provavelmente profundamente alterados:

“Para mim, escola e hospital não pode ser empresa com visão de lucro máximo, porque existe uma dívida social muito grande. Essa dívida é de todos nós, né? (...) eu não estou vendendo sapato, sabe? Então a gente tem que ser mais cuidadosa nisso. E nisso a Vera é perfeita, nessa visão.” (Tereza, diretora)

“Acho que se diferencia sim [a escola de empresas privadas], porque eu acho que de alguma forma... eu desde que entrei aqui, estamos tentando focar em não ter prejuízo, mas assim, jamais alguém falou em ter lucro.” (Flavia, diretora)

“Acho que, assim, desde que eu entrei aqui, todo ano, acho que não foi à toa que eu falei dessa fala de abertura do ano, quando ela [Vera] fala, é tão impressionante como ela consegue motivar as pessoas.” (Flavia, diretora)

“E os discursos que a Vera conta, as falas, e aí de novo a marca da amorosidade, tudo com muita emoção, e aí aquele negócio, acreditar que é humano e que não se aprende se não tiver isso.” (Patrícia, assessora)

“Ela é uma grande empresária e uma grande educadora (...), ela sabe muito bem pesar e medir, eu acho que quando ela teve que arcar com, por exemplo, algum déficit na questão empresarial, financeira, ela bancou aquilo, ela bancou e fez. O projeto é dela, a empresa também, então ela pôde fazer.” (Marcia, diretora)

“A Vera [é uma referência]. A Vera sem dúvida nenhuma, como educadora, e como diretora também.” (Silvia, ex-funcionária)

“A Vera era uma referência muito da clareza que ela tinha.” (Marcos, professor)

O fato de a diretora geral ser também sócia da organização permitiu a tomada de decisões administrativas de forma a beneficiar objetivos pedagógicos ao longo da trajetória da escola, e a moderação entre os dois aspectos pôde ser feita de forma mais livre, de acordo com a importância dada aos aspectos educacionais em diferentes períodos da organização.

O sétimo traço, (7) Sem Regras, diz respeito às impressões externas da forma como são entendidas pelos membros internos, ou aqueles relacionados à escola de forma indireta: ex-funcionários, ex-alunos, famílias de alunos (imagem construída, conforme definida por Brown et al, 2006) Por entender, neste trabalho, que a identidade é também constituída pelos esforços em compreender e ajustá-la à imagem da organização, mostrou-se importante definir esta imagem e perceber a forma pela qual os atores discordam ou concordam com a mesma.

O traço definido resume as principais críticas ou suposições feitas pela comunidade externa à escola. Neste aspecto, a ausência de uniforme e de tradições comemorativas fixas, assim como a imagem inicial da escola, de resistência ao

regime repressor, tornaram essa característica a mais popular, de acordo com os entrevistados:

“(...) ah, já teve também 'ah, lá todo mundo se pega', 'lá o aluno faz o que quer' isso rolava muito, 'lá o aluno faz o que quer, lá não tem limites'. Era uma coisa assim de falar 'você já esteve lá dentro? Sabe o que é estar na Edem?’” (Marcia, diretora)

“(....) Durante muito tempo tinha uma imagem da Edem assim: 'ah, lá pode fazer o que quiser'. A gente já teve muitos alunos que entraram e saíram no meio do ano, ou no final do mesmo ano porque vieram para cá achando que ia ser uma bagunça, (...) quando chegavam aqui e viam que a escola tem regras, tem tudo como todas as escolas, a diferença é outra, a pessoa dizia 'ah então não é o que eu quero’.” (Flavia, diretora)

“Teve sim um período que teve certo estigma de uma escola muito livre demais, muito licenciada, muito libertária, que não impõe disciplina, que não exige estudo, que não ensina conteúdo, uma porção de coisas fantasiosas, porque desde o início a gente sempre teve um compromisso com o ensino, com tudo isso, mas era a imagem que ficava... até por umas coisas muito simples, a roupa que se usava, não tem uniforme.” (Vera, diretora)

“(...) foi assim, meio dos anos 1990, final dos anos 1990, a sociedade começou a dar uma *encarexada*, e eu ficava danada da vida, 'não tem regra, pode fazer o que quiser', não é assim, não é isso!” (Silvia, ex-funcionária)

“(...) uma época de 'é um colégio meio *oba oba*', eu lembro que meus primos falavam isso 'ah, a Edem é colégio de pai hippie que coloca o filho lá', eu acho isso muito exagerado, não faz sentido.” (Luiz, ex-aluno e atual pai de aluno)

Outras duas características foram também fortemente citadas: o foco nas áreas humanas e artísticas (e consequente suposta escassez de investimentos nas formações exatas e biomédicas), e a escola de inclusão, como não apropriada a alunos que não apresentem dificuldades de aprendizagem:

“A gente ganhou uma certa fama 'artes e ciências sociais, é uma escola muito voltada para as ciências sociais e para as artes. Mas se você pensar ciências da natureza, química, física, matemática, as exatas, aí já não é tão bom.' Então a gente queria reverter isso: não, a gente acha que a ciência é muito importante na formação de todo mundo, então a gente queria ter um evento de ciências forte, bonito, com muita produção interna, com muita gente vindo de fora para debater o que é ciência hoje, então acho que foi muito bom para reverter essa história.” (Vera, diretora)

“E 'é uma escola que prepara mais para humanas', isso que acho que até hoje eu acho que ainda tem essa coisa, prepara para a área de humanas, (...) é uma escola às vezes vista assim 'é para deixar até o final do fundamental um, para ser feliz, depois vai para uma que vai se enquadrar’.” (Silvia, ex-funcionária)

“Eu acho que ela é vista como uma escola de pessoas que vão seguir nas áreas de humanas, vão fazer comunicação, vão fazer teatro, vão fazer história.” (Gabriel, ex-aluno)

“A Edem que precisava sair de um lugar de uma escola que ficou um pouco antes dessa época como a escola que recebia alunos de inclusão, a gente começou a ficar muito tachado como sendo uma escola 'ah, lá na Edem vai quem tem dificuldade para aprender, que tem problema, não sei o quê' (...) e a Edem nunca foi uma escola para crianças com dificuldades, ela foi sempre uma escola inclusiva, portanto uma escola para todos.” (Marcia, diretora)

A seleção das características apresentadas acima teve como embasamento o entendimento daquelas encontradas no conjunto de fontes analisadas, que se destacassem por serem centrais, duradouras e distintivas, conforme compreendido no referencial teórico estudado. Embora diversas outras formas de entendimento da organização, rótulos e avaliações tenham sido encontradas, os traços definidos acima representam a essência da escola, e a forma como se pode defini-la, de acordo com os dados, e distingui-la de outras instituições com funções e papéis similares.

Os traços descritos se mostram, portanto, interdependentes, na medida em que a ausência de um deles, ou alteração profunda em seu significado, representaria uma mudança drástica no funcionamento dos outros e demandaria mudanças fundamentais na forma de funcionamento da escola. A descrição de cada um deles foi compreendida de forma relacional a outras organizações, o que os caracteriza como distintivos, ainda que algumas das características relacionadas aos traços não sejam exclusividade da escola Edem. O entendimento da permanência dos traços ao longo da história da organização também fez parte desta etapa da análise e será aprofundada ao longo das próximas seções.

A partir dos sete traços apresentados nesta seção, resumidos no quadro abaixo, esta pesquisa apresentará, no próximo capítulo, a seleção dos períodos-chave, já mencionados anteriormente, que serão utilizados como ponto focal para o entendimento da forma como a identidade da organização foi construída, com a utilização de práticas e ações mnemônicas, ao longo dos cinquenta anos de sua existência.

**Quadro 10 - Identidade Organizacional da escola Edem**

<b>Traços principais</b>	<b>Características relacionadas</b>
Acolhimento	Inclusão e Acolhimento; Mistura de Classes; Vínculos entre escola, família e alunos; Preocupação social.
Respeito às individualidades	Respeito às individualidades; Tratamento humano, amoroso, pessoal; Liberdade.
Formação contínua de professores; Valorização das artes; Educação crítica	Formação e atualização dos professores; Construção conjunta de conhecimento; Incentivo à autonomia e criatividade; Valorização das artes; Formação de cidadão crítico.
Equilíbrio entre empresa e escola	Equilíbrio entre empresa e escola; Motivação; Referência como empresária e educadora.
Sem regras	Sem regras; Foco em artes e ciências humanas; Escola de inclusão

Fonte: Elaboração própria

### 4.3 Os períodos-chave

A partir do conjunto de fontes analisadas, foi possível perceber a existência de períodos distintos na história da organização. Determinadas fases apresentavam, através dessas fontes, maior tensão relacionada às decisões administrativas, outras revelavam dificuldades financeiras, outras ainda mencionavam mudanças pedagógicas, além de discussões com as famílias dos alunos, com grupos da própria equipe, e períodos com detalhes de atualização teórica e de maior investimento em planejamento. Foi através desta coleta de dados que a organização se mostrou profundamente dinâmica e relacionada e influenciada pelo contexto social, político e econômico que a cerca.

Com o objetivo de compreender a forma como a identidade da organização se manteve ao longo dos atuais cinquenta anos de existência, apesar do dinamismo percebido através do estudo das fontes analisadas, buscou-se definir determinados períodos nos quais a identidade, descrita na seção anterior, mostrava-se mais fortemente abalada, tendo as suas características centrais desafiadas por mudanças da própria organização, do contexto, da sociedade, ou das famílias (que podem ser entendidas como clientes, e dos quais a organização depende financeiramente para sobreviver) relacionadas a ela.

Fazendo uso das entrevistas, foram listados inicialmente quatorze períodos (que incluíam fases mais amplas e momentos específicos de menor duração) mencionados pelos entrevistados, quando questionados sobre fatos ou períodos marcantes vividos por eles durante o tempo em que fizeram parte da escola. Dado que os entrevistados eram representantes de diferentes áreas, níveis hierárquicos e com vivências de tempo e experiência distintos na escola, diversos períodos representavam desafios pessoais e estavam diretamente relacionados a determinadas áreas, turmas, equipes ou até fases de vida de cada um. A análise dos períodos listados passou então por um trabalho de seleção, que levou também em consideração as fases percebidas pelos cadernos e a relação entre os desafios mencionados e as características definidoras da identidade da escola, descritas na seção anterior.

Ao fim da seleção, foram definidos cinco períodos-chave, que por sua vez encontram-se organizados em três fases distintas. As fases foram descritas por um número expressivo dos entrevistados, que avaliaram de formas diferentes o

processo como ocorreram e os motivos e o papel da escola durante as suas durações, mas a unanimidade no reconhecimento de tais fases, assim como a descrição do que representaram para a identidade organizacional e para a rotina da instituição, levou à organização dos períodos-chave distribuídos ao longo das mesmas. A seguir, serão descritos os períodos e fases definidas.

### **1ª Fase: O projeto compartilhado (1970 – 1994)**

A primeira fase pode ser caracterizada pelo compartilhamento, entre a escola e as famílias, dos objetivos determinados no projeto pedagógico. Nesse estágio, com a escola ainda em pequeno porte, oferecendo turmas de educação infantil e ensino fundamental, as famílias que a procuravam para matricular seus filhos o faziam por uma identificação com as metas de formação e com o posicionamento político da escola, assim como com a divulgação da metodologia construtivista de aprendizagem. Os interesses das famílias se aproximavam daqueles divulgados pela escola: liberdade de expressão, possibilidade de questionar e se posicionar politicamente, valorização da cultura e das artes, criatividade e autonomia nos processos de ensino e aprendizagem.

Facilitada e incentivada pelo menor número de alunos e menor porte da instituição, a relação entre as famílias, os professores e a direção da escola se mostrava mais próxima, tendo os pais, portanto, maior possibilidade de questionamento de decisões administrativas, e participação na rotina escolar. A maior identificação dos pais com o projeto permitia também uma menor cobrança de profissionalismo, no sentido de definir regras e tradições explícitas; a escola explorava de forma mais intensa os processos criativos para a definição de métodos e atividades pedagógicas. Os trechos abaixo explicitam algumas das características expostas sobre esta fase:

“As relações entre os alunos, da escola com os pais, da escola com os alunos, eu acho que ela era muito mais participativa, tinha mais assembleia de aluno, vários assuntos do cotidiano escolar eram discutidos com a comunidade escolar. Ou seja, com os alunos e muitas vezes até com os pais.” (Silvia, ex-funcionária)

“A escola, a Edem, era muito amadora antes da década de noventa, e amadora para o bem e para o mal. Se você pega um grupo de teatro amador, ele tem toda a ousadia, aquela coisa que um profissional já precisa resguardar certas coisas, não pode cometer certos erros, etc. e tal. Então eu acho que a gente passou por um período assim, (...) a Edem se profissionalizou, no sentido de ter que mostrar, não

que não fosse profissional, porque sempre foi, mas de ter que oferecer em todos os meios, tanto administrativo quanto pedagógico, uma coisa mais formalizada, mais palatável.” (Marcia, diretora)

“[União] de professores, corpo discente, corpo docente e clientes, todos sabiam que todos queriam a mesma coisa. Isso nunca estava em questão. O que estava em questão era 'está caro', 'está barato', mas não havia dúvida que todos queriam o melhor. Do projeto. Isso nunca era botado em dúvida.” (Marcos, professor)

Esta primeira fase foi definida como presente entre 1970 (primeiro ano de funcionamento da escola) e 1994. A localização desta fase no tempo cronológico foi feita através das informações coletadas nas entrevistas e nas leituras dos cadernos, que permitiram a definição do primeiro período-chave como aquele marcado por dificuldades financeiras que estavam profundamente relacionadas ao contexto econômico do Brasil daquele tempo, conforme descrito a seguir.

O primeiro período-chave, identificado como pertencente à primeira fase, pôde ser identificado a partir das anotações presentes nos primeiros quatro cadernos, além de trechos da entrevista concedida pela fundadora e diretora geral da escola. A intensidade da crise financeira percebida pelas anotações dela, assim como a descrição dos processos de negociação de valores de mensalidade, e a subordinação da escola e das decisões administrativas de preço à situação econômica brasileira daquele período, marcado pela hiperinflação e por reajustes constantes de salários e preços, mostraram-se potencialmente desafiadores à identidade da escola:

“A gente tinha que mudar a mensalidade a cada mês, a cada dois meses, 3 meses, então as brigas com os pais eram terríveis, porque eles estavam sofrendo a mesma coisa que a gente estava sofrendo e eles não podiam pagar mais porque os salários também eram corroídos, entendeu, então... Aquele período, eu chamo o período da guerra das mensalidades escolares, foi muito ruim.” (Vera, diretora)

O equilíbrio entre empresa e escola se mostrou ainda mais delicado, e o investimento na formação de professores e na contínua atualização de práticas e processos pedagógicos, diretamente dependentes de investimento financeiro, foi, neste período, ameaçado pelo contexto econômico de crise pelo qual passava a instituição:

“Verificar a viabilidade de cada projeto, para evitar desperdícios. Cada coordenação apresenta um projeto com suas prioridades e dentro de um orçamento,

ver limites pedagógicos e limites de sala para quantidade de alunos.” (caderno 4, de 1994)

As tensões entre as famílias e a escola causadas pela necessidade de aumento de preços e adaptações na equipe pedagógica, por sua vez, desafiavam o tom próximo e amigável, característico e até então natural, mantido na relação entre elas:

“Então esse movimento criava um problema com as famílias, então elas vinham, pediam uma reunião com a direção da escola, que viravam quase que verdadeiras assembleias (...) Então essas questões dos conflitos, entre a clientela e a escola, entre a clientela e os professores, esses conflitos sempre foram muito penosos.” (Vera, diretora)

“Reunião com comissão de pais: Definir os objetivos da comissão: análise do projeto, análise de custos (...) Estrutura da Edem: composição da folha.” (Caderno 4, de 1994)

“Nós, pais da Edem (...) vimos solicitar da mesma a convocação de uma reunião onde participariam a direção, os professores, a coordenação e os pais para decisão de pontos (...): Esclarecimento sobre os aumentos de mensalidade já concedidos e nossa participação como elementos de entendimento para as próximas negociações (...)” (carta dos pais, em 13/06/1991)

Tal período de crise foi também causador de tensões entre a escola e seus próprios funcionários, dada a possibilidade de cortes e limitações de orçamento exigidas pela situação financeira da instituição:

“Salários: nada resolvido até agora. Resolvemos aguardar alguma possibilidade de negociar com professores e pais.” (caderno 4, de 1994)

“Cortes: psicólogos – redução drástica: 3, artes – número de aulas, coordenação – redução de carga horária?” (Caderno 1, de 1985)

“Reunião de sábado: revisão das contas, apuração do prejuízo previsto, revisão dos cortes propostos, não cortar nenhuma auxiliar, secretaria um corte, é suficiente?” (Caderno 1, de 1985)

A partir do ano seguinte à primeira fase, 1995, teve início a fase 2, caracterizada de forma distinta à anterior e constituída de três períodos-chave, conforme descrito a seguir.

## **2ª Fase: Famílias = clientes (1995 – 2014)**

A segunda fase, definida aqui entre os anos 1995 e 2014, foi marcada pela mudança na relação entre a escola e as famílias. Nesta etapa, o crescimento da escola permitiu e exigiu um maior afastamento na relação com as famílias, e as novas demandas familiares passaram a ser caracterizadas por uma relação entre empresa e cliente, com a exigência e a cobrança de determinados serviços embasados em ameaças jurídicas:

“Então assim, à medida que você vai aumentando, a relação muda, você não tem tanta proximidade, vai distanciando. Inclusive você vai colocando, na hierarquia vão aparecendo novos patamares.” (Vera, diretora)

“(...) durante um tempo, o que mandava era uma relação de consumidor. Então começou a ter toda essa proteção ao consumidor, a obrigação de deixar o estatuto do consumidor na secretaria, uma judicialização muito forte das relações, tudo é motivo para abrir processo.” (Vera, diretora)

A intensa relação de parceria, que tinha como objetivo final o compartilhamento do processo de formação de cidadãos, tão presente na primeira fase, se tornou menos explícita, dando lugar a uma experiência de “compra da educação”, como um serviço a ser prestado pela escola, e exigido pelos responsáveis de acordo com o que era divulgado nas metas e no projeto pedagógico.

Ainda que o projeto não tivesse apresentado mudanças estruturais, e que boa parte das famílias mantivesse a relação de identificação com os objetivos pedagógicos da organização, era possível perceber a entrada de novos perfis de alunos e responsáveis, que exigiam da escola uma posição diferente da anterior, dessa vez de forma mais cuidadosa no que se refere às experimentações pedagógicas e à sua colocação como instituição privada, dotada de obrigações legais:

“Eu acho que nesse momento, o que está mais complicado em você ser dona de escola é assim: a mentalidade foi se transformando e eu acho que agora o pai de aluno não faz um acordo com a escola de dizer assim ‘estamos juntos educando uma criança’. Eles são consumidores, eles querem que a escola se comporte de acordo com o estatuto do consumidor, com as leis de consumo, e a judicialização de causas é um negócio hoje impressionante (...)” (Vera, diretora)

O maior reconhecimento da escola pela sociedade, marcada pela divulgação da reportagem que será detalhada a seguir, atraiu famílias que tinham menor identificação com o projeto pedagógico da Edem (em comparação com aquelas que estavam presentes já na primeira fase) e que a procuravam motivadas pela qualidade do ensino e/ou da estrutura da escola conforme divulgada na mídia.

Um fato marcante desta etapa foi a divulgação pela revista Veja Rio, em 3/10/2001, da reportagem “As 30 melhores escolas da cidade”, que apresentava um ranking de escolas, no qual a Edem foi classificada em quarto lugar (fotos desta reportagem encontram-se no anexo 2 deste trabalho). O ranking havia sido feito a partir de um estudo que utilizou um questionário produzido por mais de cem autoridades em educação no Brasil (conforme informações da própria reportagem), e levava em consideração os seguintes critérios: corpo docente, pedagogia, instalações, disciplina, segurança e relações com os pais. Foram analisadas duzentas escolas particulares que ofereciam o ensino fundamental e médio completos.

A partir desta publicação, diversas famílias passaram a perceber a escola como uma possibilidade de boa formação para os seus filhos, apresentando uma alteração na imagem libertária e ‘sem regras’ até então muito popular (marcada principalmente pela ausência de uniforme escolar), e os matricularam na Edem com as exigências de uma qualidade superior de ensino, deixando de levar em consideração ou dando menos importância ao projeto político e pedagógico da escola, um dos pontos centrais de sua identidade:

“E aí veio essa reportagem, ah, daí a gente abraçou com tudo essa reportagem e começou a dizer que a gente... começou a fazer todo um trabalho. Isso também levou, trouxe muitas famílias que querem saber qual é a melhor, né? Querem estar na melhor. E que chegam já cobrando muitas coisas: 'eu botei aqui porque é a melhor'.” (Marcia, diretora)

Ao expandir o número de alunos, e incluir perfis de famílias diferentes daqueles que se identificavam com o projeto da escola, o respeito às individualidades, assim como a valorização das artes, da educação crítica e do acolhimento, passaram a ser menos exigidos por parte dos pais, e, por isso, possivelmente ameaçados, já que as exigências de formação tradicional eram divididas entre os clientes com aquelas que caracterizavam a identidade da escola originalmente:

“(…) teve um momento em que era tudo igual, eu quero saber se está ensinando, se vai passar no vestibular ou não vai, se está bem no ranking das escolas. Teve um momento de cobranças que não eram, a gente não considerava que a gente tinha que responder aquele tipo de cobrança, a nossa proposta era outra, entendeu?” (Vera, diretora)

““Porque aí a Edem deu uma crescida grande, ficou duas turmas de cada série, então deu uma crescida, e a coisa começou a ficar meio 'vamos pegar aluno'. Aí ficou uma situação difícil, eu até compreendo, tem que pegar aluno, eu compreendo.” (Marcos, professor)

“Eu acho que muita gente que tinha antigamente na escola vinha pelo projeto, depois começou a vir assim pelo sucesso da escola, eu acho que a escola cresceu, a escola teve um sucesso, então a escola ficou assim famosa, vamos dizer, então ficou uma escola visível, está aí, estão vendo a Edem, a Edem é ótima e tal. E de repente você via pessoas aqui que não tinham a ver com a escola. Vinham porque o vizinho veio, disse que é bom, vem porque 'ah porque todo mundo fala então eu quero conhecer’.” (Mariana, coordenadora)

O ano de 1990 enfatizou também essa mudança, a partir da criação do ensino médio, que incluía a definição de um currículo “de fora para dentro”, e exigia dos alunos a habilidade para fazer provas de determinada forma, e adquirir determinados conhecimentos que não necessariamente eram vistos como prioritários de acordo com o projeto pedagógico da escola. A possibilidade de comparação entre escolas de acordo com o *rankeamento* baseado nos resultados do vestibular também passaram a interferir na forma como a escola lidava com o seu processo pedagógico:

“O ensino médio, na época era segundo grau, era voltado para um concurso, para uma finalização, para uma coisa de fora. Você não escolhe o programa, (...) então foi meio um impacto de fugir da nossa mão essa possibilidade de planejar um ensino do jeito que a gente queria, com os conteúdos que a gente queria, sabe? (...) eu costumava dizer que o ensino médio era o ensino tradicional competente, entendeu? Mas eu não via aquela coisa da Edem. Era competente, ensinava bem, os alunos faziam boas provas, avançavam, mas não tinha essa cara de experimental, sabe?” (Vera, diretora)

Dentro da segunda fase foram identificados três períodos-chave (o 2º, 3º e 4º). O segundo período-chave identificado ocorreu no ano de 2001, quando a escola passou a compartilhar o espaço físico utilizado para o ensino médio com outro colégio (Colégio Hélio Alonso – C.H.A.). A partir de um convite do mesmo, que buscava uma solução para sobreviver a uma fase de esvaziamento de alunos, combinada à necessidade de mais espaço físico por parte da Edem, o ensino

médio foi deslocado para a sede do C.H.A. Durante este período, que teve duração de um ano, os alunos, professores, funcionários administrativos e coordenadores coexistiram no mesmo espaço, embora tivessem projetos pedagógicos, objetivos e estilos de educação distintos:

“A ida para o Hélio Alonso foi bem complicada, porque conviveram duas escolas no mesmo espaço. (...) Você conviver com duas culturas, duas mentalidades, dois projetos diferentes, eram muito diferentes, os professores tinham outros hábitos, outras formas de encarar as turmas, aquele momento foi muito estressante, foi muito difícil, tanto que durou só um ano.” (Vera, diretora)

“A gente absorveu os alunos deles, com os nossos, não foi uma tarefa fácil, porque uma escola mega tradicional com a Edem, mas foi muito positivo isso.” (Tereza, diretora)

A caracterização da escola Edem precisava, neste tempo e para esta sede, ser compartilhada com outra escola, o que ameaçava a sua identidade e sua rotina pedagógica. As características referentes ao traço acolhimento, que incluíam a mistura de classes, a inclusão, a preocupação social, não eram enfatizadas da mesma forma pela outra escola, e a convivência entre funcionários e alunos das duas organizações tendia a enfraquecer os posicionamentos da Edem. Da mesma forma, o respeito às individualidades, e principalmente a liberdade, também não eram reforçados pela equipe do C.H.A., que mantinha regras diferentes em seu funcionamento (uso de uniformes, presença de inspetores):

“Esse período também foi muito complicado, o Hélio Alonso não tinha nenhuma afinidade com a Edem.” (Marcia, diretora)

No que se refere à formação contínua dos professores, item relevante na identidade da Edem, houve atritos quanto às decisões de reuniões de atualização pedagógica, conforme relatado em entrevistas, já que o investimento financeiro para tal era compreendido de formas distintas pelas duas organizações. Além disso, diversos momentos de tomada de decisão e de discussões relativas principalmente a processos administrativos puderam também ser encontrados nos cadernos, embora sem aprofundamento de detalhes. No trecho a seguir é possível compreender a dificuldade em relação à formação dos professores no período de compartilhamento do espaço físico:

“Agora, como eu era diretora pedagógica e não era sócia lá da outra escola, eles tinham um sistema diferente, de associação que não era sociedade por cotas, eu estava submetida à administração deles (...). Para a gente conseguir hora de reunião lá no C.H.A. foi um drama, 'como assim hora de reunião?' 'para que fazer tanta reunião? Basta o conselho de classe!' Então o que a gente faz aqui que é o projeto ser o tempo todo discutido, melhorado, as práticas de sala de aula serem trazidas para a gente refletir em cima, pensar, a gente tem uma coisa de formação continuada sempre, sempre a gente está discutindo práticas educacionais com os professores e para isso a gente paga, porque a gente está fazendo formação. Agora, se você não é o dono do dinheiro, é uma briga conseguir essas horas de reunião. Então foi tudo muito difícil.” (Vera, diretora)

O terceiro período-chave, ocorrido entre 2004 e 2008, diz respeito ao tempo em que a escola funcionou simultaneamente em três sedes, em bairros distintos. A educação infantil era oferecida em uma sede, o ensino fundamental em outra, e o ensino médio em uma terceira, que havia sido compartilhada por um ano com o C.H.A. (conforme descrito acima), e depois passou a ser alugada integralmente pela escola. A dificuldade administrativa se mostrou desafiadora, dado que a direção era única, mas as estruturas e funcionários (secretaria, tesouraria, portaria, cozinha, limpeza e manutenção) foram triplicados:

“Agora, quando eu entrei, a Edem tinha três casas, três espaços diferentes (...). Então como professora eu comecei a trabalhar em dois espaços desses, mas eu frequentava muito a Carlos de Campos também porque era onde a Tereza ficava mais, então como eu tinha que aprender as coisas com a Tereza então eu ficava meio... nas três... nos três lugares, era muito complicado.” (Flavia, diretora)

A menor comunicação entre os segmentos dificultava a integração entre funcionários, professores e alunos, e o projeto pedagógico, que era um único, tinha que ser mantido em funcionamento e com constante atualização em três espaços de forma simultânea. A integração entre os funcionários, a relação com os pais e a construção da imagem da escola de acordo com o que ela propunha pedagogicamente se mostravam desafiadas pelo contexto estrutural da época. O tratamento individual presente de forma intensa nos anos iniciais da escola passou a ser subdividido em sedes, o que influenciava também os vínculos entre as equipes de cada segmento e os aprendizados das equipes a partir do compartilhamento de experiências obtidas em sala de aula:

“Porque a gente passou uma fase muito dividido, né, a educação infantil era numa casa, o ensino médio era numa outra, e o fundamental em outra, então, por mais que a gente pensasse na Edem, não deixava de ser a casa da educação infantil, a casa do ensino médio... Eu acho que esse deve ter sido assim o pior período que a

gente viveu aqui, entendeu? Era um desejo de juntar todo mundo (...) porque por mais que a gente quisesse, eram três casas diferentes, eram três estruturas físicas diferentes, então acho que era muito difícil.” (Mariana, coordenadora)

No que se refere ao campo administrativo, a logística de organização e gestão se mostrava mais complexa e financeiramente mais dispendiosa, dada a necessidade de um maior número de funcionários para funções e cargos semelhantes. Embora alguns pontos positivos tenham sido exaltados pelos entrevistados (como a possibilidade de crescimento da escola, além da caracterização de cada sede de acordo com as faixas etárias dos alunos de cada uma), diversos desafios foram mencionados, relativos a esse período:

“Por um lado, era bom porque as casas recebiam bem o tipo de aluno que a gente teria lá, por outro lado, era um trabalho (...) Era muito trabalhoso, e fora isso, muita despesa (...) então foi bem trabalhoso e mais dispendioso, mas a gente sentia assim que estava oferecendo conforto para os alunos.” (Vera, diretora)

O quarto período-chave, ainda compreendido nesta segunda fase e ocorrido em 2009, refere-se ao momento em que a escola mudou para a sede atual e passou a funcionar em um espaço físico único, que inclui todos os segmentos, além dos horários e atividades extra, toda a estrutura administrativa e de gestão, e os eventos promovidos pela escola. Embora tenha sido enfatizado como ponto positivo na trajetória da organização, por todos os entrevistados, alguns desafios foram mencionados, e se mostraram possivelmente ameaçadores à identidade da escola.

“Então foi muito perrengue, muito trabalho, mas depois que a gente estava instalado, era de uma alegria, você saber que está todo mundo junto, que você pode fazer como a gente faz agora, uma reunião geral, com todo mundo da escola, sabe? Todo mundo se conhece, todo mundo se encontra, parece que tem uma sinergia, uma coisa forte de ser uma coisa só, somos todos da mesma instituição, somos todos Edem, não importa se você trabalhe com crianças de um ano ou de dezoito anos, está todo mundo junto.” (Vera, diretora)

“Quando a gente veio para cá, cada um achava que queria fazer do seu jeito e ao mesmo tempo não entendia que agora os espaços eram comuns para todos.” (Flavia, diretora)

Por exigir uma adaptação de todos os funcionários e equipes pedagógicas à coexistência e compartilhamento de espaços (no que se refere a determinadas salas comunitárias: teatro, música, dança, quadras, laboratório, biblioteca, sala de

informática, salas de reunião e de entrevista, entre outras), a construção da escola, de forma integral, com a mesma identidade e a manutenção (entendida aqui como reconstrução) de sua essência de maneira compartilhada por todos os funcionários, professores, alunos e famílias, foi entendida nesta pesquisa como resultado de um esforço da própria organização, e como resposta a um período de possível distanciamento identitário:

“E o primeiro ano aqui [na sede atual] (...) foi um ano muito significativo porque as pessoas tiveram que se readaptar a viver juntas. Tipo assim, cada um que tinha a sua casa, era quase como se fosse um minifeudo (risos) .... Acaba que as pessoas da secretaria e meio que assistentes de coordenação que organizavam aquela parte acabavam meio gerenciando a sua casa, junto, claro, com a direção, mas tinha o seu formato, até o uso dos espaços, tudo.” (Flavia, diretora)

As relações entre os funcionários, antes restrita a grupos menores dentro de cada sede, passaram a incluir um número maior de pessoas, o que ameaçava também as características acolhedora e de formação e manutenção de vínculos entre os integrantes da escola:

“Eu acho o seguinte: depois que cresceu, ficou um pouco mais espalhado, você não tem tempo, às vezes você passa o dia inteiro aqui e quer falar com uma pessoa, que virou amigo já, e você não consegue. Então às vezes você vem aqui do lado de fora, porque não dá, o nosso encontro mesmo. Lá quando era pequenininho, a gente tinha mais..., estava mais junto, tudo mais, aqui a coisa ficou muito grande.” (Cristina, secretária)

Ao fim da segunda fase, os desafios apresentados acima deram lugar a novas adversidades, resultantes de forma mais intensa de alterações no contexto social e político brasileiro. O quinto período-chave relaciona-se, assim, a ameaças externas sofridas pela organização, conforme aprofundado a seguir.

### **3ª Fase: Reaproximação (a partir de 2015)**

A terceira e última fase refere-se ao período a partir de 2015, no qual, segundo os entrevistados e as observações de eventos e participação de pais e famílias na rotina escolar, pôde ser percebido um processo de reaproximação entre os objetivos e escolhas das famílias e o projeto pedagógico da escola. A aparente polarização social e crescimento de demandas e projetos conservadores, entre eles a criação do programa Escola Sem Partido (descrito no anexo 2 deste trabalho), que ameaça a liberdade dos professores dentro de sala de aula, explicitaram a

proposta pedagógica e o posicionamento político da escola (em favor da defesa dos direitos humanos, de uma sociedade inclusiva e democrática, conforme descrito na seção 4.1 deste trabalho), de forma a ser identificado por famílias que buscam os mesmos ideais e reivindicam a formação cidadã de forma prioritária.

As demandas e exigências das famílias com menor identificação com a proposta de formação da escola, passaram (e continuam passando, já que esta fase está ainda em processo) a dar lugar àquelas que buscam firmeza nos ideais que a escola apresenta em seu projeto político-pedagógico. A educação, nesta fase, começa a retornar ao seu lugar compartilhado entre escola e famílias, como acontecia nos primeiros anos de funcionamento da Edem. Embora pareça um retorno às origens da escola, dado que o contexto social, político e econômico são outros, assim como a estrutura, o porte e as equipes integrantes da escola, esse processo de construção não se mostra solucionado ou previsto na forma que tomará nos próximos anos.

Os trechos a seguir exemplificam essas impressões:

“(...) a gente acaba se distinguindo nesse universo, nós e algumas outras escolas, como escolas que têm um projeto ideológico, que têm um projeto de valores, existe identificação entre os valores da família e os valores da escola. Então isso já foi uma coisa mais fria e agora está voltando uma busca por um espaço com que eu me identifique, (...) eu acho que já tem uma coisa de valorizar esses aspectos de formação, de cidadania, de expressão artística, uma valorização daquilo que a gente oferece como havia nos primeiros tempos.” (Vera, diretora)

“ Eu acho que está começando a se reestabelecer, (...) eu acho que recentemente, pela própria clientela, por lidar com os pais. Os pais que estão chegando são pais que estão procurando um lugar que tenha essa coisa humanista, que eu acho que o principal elemento da Edem é acolhimento.” (Marcos, professor)

O quinto período-chave, caracterizado pela ameaça à liberdade, contido na terceira fase, acompanha a fase e tem início também em 2015, estando ainda em processo até o presente momento. Também observada em fatos e eventos recentes, como o acontecimento ocorrido durante um passeio do sexto ano, e a repercussão do mesmo<sup>24</sup>, e mencionada pela totalidade dos entrevistados (tanto os que fazem

---

<sup>24</sup> Durante um passeio do sexto ano do ensino fundamental dois, em novembro de 2018, os alunos (com idade por volta de onze anos) se encontraram com o governador recém-eleito, Wilson Witzel, que perguntou às crianças o que elas desejavam para o Rio de Janeiro. Os alunos

parte da instituição atualmente quanto aqueles relacionados a ela de forma indireta), este período diz respeito às ameaças atuais às liberdades de expressão de alunos e professores e de posicionamento político dentro e fora do ambiente escolar:

“Eu acho que o próprio projeto da Edem que se posiciona, como eu falei, numa democracia e respeitando a Constituição, e quando a gente sente que a política atual, quem chegou ao poder, ameaça essa constituição, ameaça essas ideias, a escola, de alguma forma, também se sente ameaçada, porque a gente não sabe que tipo de perseguições, principalmente num momento em que está uma disparada de ódio e de violência muito grande, gratuita.” (Flavia, diretora)

O avanço de iniciativas como o programa Escola Sem Partido e a popularização das restrições às expressões de ideologia e de posicionamento político (em defesa da democracia) mostram-se motivo de preocupação com o trabalho atual e principalmente futuro da escola:

“Agora é um momento dramático para a gente, na escola. Porque a escola é uma escola que nasce em um momento como um grito de liberdade, de expressão subjetiva, e acabou, como é que se diz... ganhando muita força nessa coisa da convivência democrática, do respeito mútuo, do trabalho com a diversidade etc. e tal. E a pauta que você teve nos últimos anos com os movimentos sociais, a coisa da diversidade, aqui dentro ela estava tomando forma, foi muito importante para o currículo dessa escola.” (Marcia, diretora)

Embora não haja uma limitação explícita ao projeto pedagógico da Edem, as causas que a escola defende e propõe como principais bases da formação de seus alunos têm se mostrado foco de ataques políticos e de parte expressiva da sociedade. O grupo de famílias que busca a escola por identificar-se com o seu projeto contrapõe-se a uma parcela grande (e que está fortemente representada na política atual brasileira) que discorda da possibilidade e da liberdade – pregadas

---

responderam “menos armas e a despoluição da Baía de Guanabara”. O acontecimento foi divulgado pelo jornalista Ancelmo Góis, no Jornal O Globo, e a partir de então por diversos influenciadores em mídias sociais, que enfatizavam a ironia do pedido antiarmas das crianças ao governador, o qual demonstrara posições contrárias a essa durante sua campanha eleitoral.

A repercussão desta divulgação tomou proporções surpreendentes, e os compartilhamentos da nota passaram a ser alvo de comentários com conteúdo ameaçador, que se referiam inclusive às crianças que responderam ao governador. Os pais dos alunos demonstraram preocupação e a escola precisou interferir, mantendo um diálogo com as famílias, buscando a melhor forma de se posicionar e de direcionar os professores de acordo com suas posições políticas, e fazendo ainda uma tentativa de retirar do ar a nota do jornalista, para preservar as crianças.

pela escola – de questionamento de determinadas regras, tradições e conceitos referentes a minorias sociais e raciais:

“Eu acho que a gente está num período do país meio assustador de uma forma geral, com as tendências que a gente tem visto, políticas, religiosas, enfim, extrema direita e censura e repressão a minorias, e repressão à diversidade etc., (...). Me parece um ambiente ameaçador para qualquer minoria hoje e qualquer instituição que pregue essa qualidade, essa diversidade neste sentido, que enxergue com olhos positivos toda essa diversidade que a gente hoje vive, graças a Deus, na sociedade... por enquanto pelo menos. Então eu acho que talvez o ambiente neste momento esteja de fato ameaçador e ao mesmo tempo importantíssimo de escolas como a Edem que é uma escola que educa pessoas de classe média, média alta, que forma pessoas com esse pensamento crítico, com essa cultura de inclusão, e de respeito e tolerância e de mente aberta e tudo mais, eu acho que é muito importante esse papel deles (...)” (Gabriel, ex-aluno)

Ainda que este quinto período-chave tenha sido mencionado diversas vezes em forma de preocupação com a possibilidade da escola de continuar existindo da forma como ela se propõe, e mantendo sua identidade baseada nos princípios e na essência política escolhida, esta fase foi também citada como oportunidade de reafirmação de tais princípios e como possibilidade de divulgação a partir de seu lugar de resistência aos limites que vêm sendo impostos atualmente:

“Eu tenho um pouco de medo. Porque eu acho que esse modelo de colégio que é a Edem está em extinção, principalmente agora, com esse governo novo... eu acho que eu nunca tinha sentido o quanto essas pessoas com essa cabeça conservadora tinham poder de ação nesse país, e isso para mim ficou bem evidente agora. O governo federal, estadual e municipal, do Rio, estamos ultraconservadores aqui. E me dá um pouco de medo se isso é uma ameaça para o colégio. Eu acredito que vai resistir, porque resistiu à ditadura, mas me dá um pouco de medo.” (Luiz, ex-aluno e atual pai de aluno)

“Agora, tem que tomar muito cuidado agora, né? A gente também sempre tomou esse cuidado, e esse momento está especialíssimo. (...). Eu tenho impressão que a Edem... que isso tudo no final vai ser positivo, sabia, para a escola. Que eu acho que ela vai ficar em evidência. Eu acho. Não sei se eu acho ou se eu torço tanto para isso que aí eu fico achando que eu acho.” (Tereza, diretora)

As fases e períodos descritos nesta seção encontram-se resumidos na figura abaixo. Foram estes os momentos, entendidos aqui como parte de um contexto mais amplo de mudanças e exigências sociais, políticas e econômicas, que se mostraram, nesta pesquisa, desafiadores e motivadores do processo de (re)construção de identidade organizacional da escola Edem.

**Figura 10 - Fases e períodos-chave da escola Edem**

Fases	Períodos-chave
<b>1ª FASE: O projeto compartilhado (1970 - 1994)</b> (educação como construção conjunta, relação de confiança)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hiperinflação e crise financeira (1985 - 1994)</b></li> </ul>
<b>2ª FASE: Famílias = clientes (1995-2014)</b> (reportagem Veja, afastamento dos pais, cobrança pela entrega de serviços, multiplicidade de perfis de famílias e alunos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Compartilhamento de espaço físico (2001)</b></li> <li>• <b>Três sedes (2004 a 2008)</b></li> <li>• <b>Sede Única (2009)</b></li> </ul>
<b>3ª FASE: Reaproximação (A partir de 2015)</b> (Identificação com o projeto pedagógico, confiança na formação pretendida pela escola)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Liberdade ameaçada (A partir de 2015)</b></li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

Para maior clareza dos traços ameaçados em cada uma das fases, a figura abaixo resume tais informações. Foram marcados com “x” aqueles que se mostraram mais intensamente desafiados em cada um dos períodos-chave. É importante ressaltar, no entanto, que por se tratar de uma organização única, na qual os objetivos (e traços identitários) se encontram interligados e interdependentes, ameaças a cada um deles representam também ameaças a toda a formação identitária da organização. Sendo assim, a figura sintetiza a análise feita até esta seção, porém não limita a mesma às informações contidas nele. Na próxima seção, serão explicitadas as ações mnemônicas realizadas durante os

períodos-chave e a forma como os mesmos se relacionaram à construção identitária da organização.

**Figura 11 - Traços ameaçados em cada período-chave**

Traços e características relacionadas	1º período	2º período	3º período	4º período	5º período
	Hiperinflação e crise financeira	Compartilhamento de espaço físico	Três sedes	Sede única	Liberdade ameaçada
<b>Acolhimento</b>	x	x	x	x	
Inclusão e acolhimento; mistura de classes; vínculos entre escola, família e alunos; preocupação social.					
<b>Respeito à individualidades</b>		x		x	x
Respeito às individualidades; tratamento humano, amoroso, pessoal; liberdade.					
<b>Formação contínua de professores</b>	x	x	x		
Formação e atualização dos professores; construção conjunta de conhecimento; incentivo à autonomia e criatividade.					
<b>Valorização das artes</b>					x
Valorização das artes.					
<b>Educação crítica</b>					x
Formação de cidadão crítico.					
<b>Equilíbrio entre escola e empresa</b>	x		x		
Equilíbrio entre empresa e escola; motivação; referência como empresária e educadora.					
<b>Sem regras</b>			x		
Sem regras; foco em artes e ciências humanas; escola de inclusão					

Fonte: Elaboração própria

#### 4.4 Ações e práticas mnemônicas e os períodos-chave

Com o objetivo de investigar o papel da memória no processo de construção de identidade organizacional da escola Edem, esta pesquisa buscou identificar e analisar ações e práticas mnemônicas que estivessem presentes ao longo dos cinco períodos-chave definidos na seção anterior, considerados aqui como períodos desafiadores à manutenção (entendida como constante reconstrução) da identidade da instituição. O espaço “Memória Edem” serviu de principal base para a coleta de materiais e permitiu a observação das três formas de memória citadas anteriormente, conforme a definição de Schultz e Hernes (2013, p.5):

**Quadro 11 - Formas de memória**

Forma	Exemplos	Características
Textual	Comunicação corporativa Regras escritas Registros Autobiografias corporativas	- Abstrata - Factual - Representações padronizadas
Material	Artefatos Espaços físicos Protótipos Museus corporativos Emblemas	- Experiencial - Sensorial - Aberta a múltiplas interpretações
Oral	Histórias e narrativas Apresentações Conversas	- Intersubjetiva - Interpretativa - Contextual

Fonte: Adaptado de Schultz e Hernes (2013, p.5)

É importante ressaltar que, embora o espaço esteja organizado e sob processo de atualização permanente, diversos materiais ainda estão sendo coletados, principalmente no que se refere aos primeiros anos de funcionamento da escola. A dificuldade tecnológica em registrar e arquivar eventos e momentos passados, assim como a ausência de preocupação, nos anos iniciais de existência da Edem, em registrar e conservar indícios de atos passados, trazem maior dificuldade à construção do arquivo. Alguns registros encontrados, no entanto, serão apresentados a seguir de forma a exemplificar as ações mnemônicas presentes ao longo dos períodos-chave.

#### **4.4.1 - 1º período-chave: Hiperinflação e crise financeira**

O primeiro período desafiador, identificado como presente entre 1985 e 1994, a partir dos dados analisados, refere-se à crise financeira vivida pela organização. Possivelmente por estar presente durante a primeira fase (denominada aqui de O Projeto Compartilhado), ele representou uma ameaça proveniente do contexto externo à escola, uma consequência das dificuldades econômicas vividas no Brasil durante aquela fase.

Durante esse período não foram encontrados registros relevantes de práticas mnemônicas. Entre os vestígios de rituais e comemorações que ocorreram ao longo da primeira fase, pode-se destacar o lançamento da publicação “Bem-Te-Li” e a publicação de um exemplar extra, comemorativo dos 18 anos da escola, que descrevia alguns dos acontecimentos pedagógicos e incluía textos e desenhos feitos pelos próprios alunos da época. Além destes, o acontecimento das primeiras olimpíadas, em 1988 e a comemoração dos 20 anos da escola (em 1989) através do evento denominado “Utopia, por que não? ”, reforçavam o processo de construção de identidade da escola, enfatizando alguns dos seus objetivos pedagógicos e de suas características centrais.

Embora representativos do processo de construção de identidade, e possivelmente influenciadores na reafirmação das características centrais da organização, tais eventos não foram aprofundados nesta pesquisa por não se tratarem de práticas mnemônicas. Não havia, nas ações mencionadas, a intenção de abordar, através da memória, fatos relativos ao passado da organização.

#### **4.4.2 - 2º período-chave: Compartilhamento de espaço físico**

No segundo período, marcado pelo compartilhamento do espaço físico da escola com o C.H.A., foi possível identificar e analisar um registro significativo de prática mnemônica: um discurso da diretora da escola durante a formatura de ensino médio daquele ano. Esse registro foi classificado aqui como uma forma oral de memória. A classificação das práticas analisadas ao longo de toda a seção será resumida em um quadro final, de forma a organizar os achados presentes nesta pesquisa.

O discurso mencionado, embora não tenha ocorrido unicamente neste ano, mostrou-se relevante, na medida em que enfatizava a relação dos pais no projeto de educação dos jovens – neste caso – daquela turma. Ainda que o acontecimento (o discurso durante o evento de formatura) seja uma tradição, que ocorre anualmente, o conteúdo da fala é alterado a cada ano, e diz respeito ao momento em que a formatura ocorre, aos alunos incluídos naquele grupo e a características específicas daquele ano, daquela turma ou daquele contexto social/político.

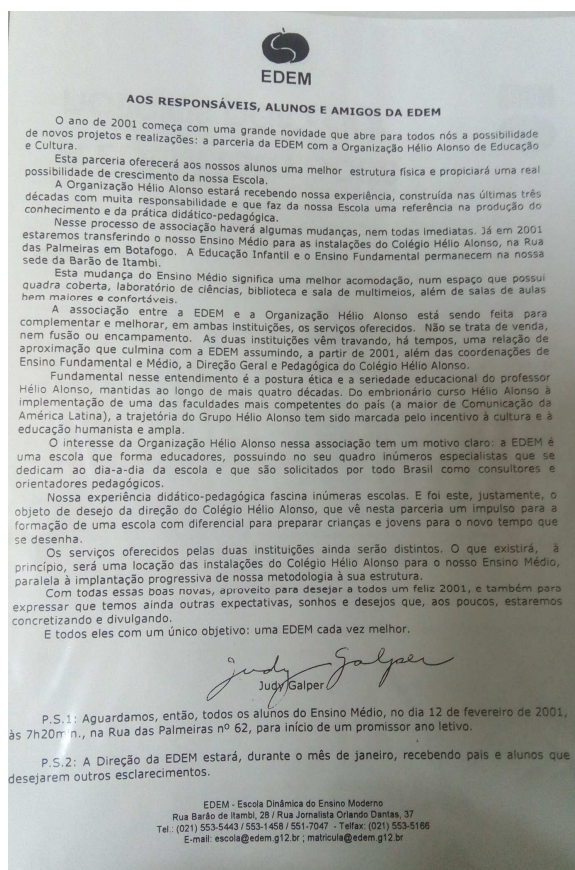
Naquele ano, o discurso destacava a importância dos pais que trabalhavam na escola e “fizeram e fazem a Edem por dentro”, enfatizando que a participação deles em qualquer segmento fazia parte do resultado de formação dos alunos. Além destes, o discurso reforçava também a colaboração dos pais externos à escola:

“São, em muitos casos, 12, 14, 16 e até 17 anos de convívio, e durante este longo percurso, recebemos de vocês apoio, confiança e também críticas, exigências, cobranças, difíceis de lidar no momento em que são feitas, mas agora, retroativamente, é possível reconhecer o cuidado com a escola, o desejo de que ela seja sempre melhor, o interesse genuíno pela educação não só de seus filhos, mas de toda uma geração (...). Mais do que colaboradores, vocês foram nossos cúmplices nesse projeto”.

Tal ação reforçava, no momento de fragilidade dos traços de acolhimento, respeito à individualidade e formação contínua de professores, a proximidade entre as famílias, a atenção a cada um dos alunos (com exemplos de nomes de alunos e pais professores da escola ao longo do discurso), e a importância da educação como resultado de uma construção entre famílias e escola.

A possibilidade de relembrar o trajeto percorrido até ali, por aquele grupo de alunos e pais, enfatizava a reafirmação (de parte) da história da escola e reforçava o entendimento do percurso da organização não só para as famílias, referenciadas diretamente no discurso, mas também para os funcionários presentes, professores e outros alunos. Dada a instabilidade e a caracterização da memória como processo contínuo, conforme apontam Olick e Robbins (1998), é através de ações como a exemplificada acima que a reconstrução da mesma se faz de forma prática, e, conseqüentemente, interfere na construção de identidade. É possível também perceber nesta ação, praticada pela diretora da instituição, o possível interesse em reafirmar a narrativa proposta por ela, fazendo uso de sua posição de poder dentro da negociação de memórias possíveis.

**Figura 12 - Comunicação sobre o compartilhamento de espaço físico**



Fonte: Arquivo da escola Edem

#### 4.4.3 - 3º período-chave: Três sedes

Ao longo do terceiro período, que teve duração definida entre 2004 e 2008 e foi representado pelo funcionamento da escola em três sedes distintas, diversas ações e práticas mnemônicas puderam ser encontradas. A seguir, elas serão apresentadas cronologicamente, de acordo com o ano em que aconteceram.

No ano imediatamente anterior à separação da escola em três sedes, em 2003, um discurso feito pela diretora, em comemoração aos trinta e quatro anos de existência da escola, recontava a história da organização e reforçava as bases que a levaram, junto com os outros quatro sócios da época, a fundar a organização. A história da própria fundadora foi apresentada, e do período em que a mesma se deparou com os fracassos de uma educação baseada na padronização e no não entendimento de necessidades individuais, além da compreensão da necessidade de se aprender a ensinar: “escola, ensino, não pode ser isso, uns provocando o fracasso dos outros (...) É preciso muito estudo, muito interesse verdadeiro, é preciso saber fazer e saber o que se quer”. (Discurso da diretora, em comemoração aos 34 anos da escola, em 2003)

A forma oral de memória neste contexto reforçava o foco no tratamento das individualidades e no acolhimento, e principalmente nas intenções centrais do projeto pedagógico da escola, auxiliando na manutenção da continuidade dos traços principais da identidade organizacional durante o período seguinte. A divulgação dos objetivos centrais da escola em seu momento de fundação foi, nesta ação, promovida pela diretora da escola, exemplificando novamente a possibilidade de construção de memória a partir de um interesse institucional.

A utilização do passado, através da ação mencionada acima, pode ser entendida como forma de compreensão da organização, por parte dos integrantes da mesma, no tempo presente. Conforme enfatizam Schultz e Hernes (2013), é justamente a definição de identidade dependente das relações entre passado, presente e futuro que exigem a construção de memória, conforme ocorrido nesta ação, para que possa ser instituída e compartilhada entre indivíduos e grupos.

Funcionando novamente como uma força proveniente da direção da organização, este discurso mencionado também exemplifica o esforço em impor uma versão da história da organização, a qual, através de processos de negociação interna e de adaptações, pode se tornar aceita e compartilhada por toda a

organização e ser entendida como a narrativa predominante relativa à fundação da escola.

Ao longo do ano de 2004, foi possível destacar como forma material de memória o aniversário de trinta e cinco anos da escola, comemorado através de uma festa em um espaço externo à organização, que incluía a participação de alunos, famílias, funcionários e professores. A festa tratou-se de um evento ocorrido no clube Hebraica, que sugeria como traje o estilo marcante das décadas de 70, 80 ou 90, período em que a escola havia existido. Por promover a união de todos no mesmo espaço, em um evento único, em torno da comemoração de existência da organização, tal ação permitia o reforço da identidade unificada da escola Edem, amenizando a sensação de descontinuidade entre os segmentos da escola, espalhados nas diferentes sedes.

De forma diferente das duas ações descritas anteriormente, esse evento incentivou o processo de resgate de memória por parte de todos os participantes. Dada a abordagem dinâmica, que considera a intersubjetividade no processo de construção da memória, a ação analisada exemplifica a natureza social da construção da mesma, que retrata a importância do momento de compartilhamento desta, para a consolidação de uma versão predominante. Ao incentivar o processo social no qual as memórias são compartilhadas, também a identidade da organização é compartilhada, e reafirmada através da divulgação de seus valores e da trajetória apresentada pela organização e experienciada por vários dos atores relacionados a ela.

**Figura 13 - Festa de 35 anos da Edem**



Fonte: Arquivo da escola Edem

Além da festa, a escola divulgou o projeto Edem 35 anos, que incluía a produção de diversas atividades com a intenção de resgatar a história da instituição, nas quais estariam incluídos os alunos e ex-alunos de todas as séries. Tal projeto foi divulgado na publicação *Crônica da Maçã*, de 2004, que mencionava também o acontecimento do bloco de carnaval que ocorreria dali a dez dias, assim como as olimpíadas que também iriam ocorrer naquele ano e a criação da terceira sede, na qual funcionaria exclusivamente a educação infantil. O projeto consistia num conjunto de práticas, orais, materiais e textuais, que colaboravam intensamente para a sensação de unidade da escola naquele período, a partir da rememoração de algumas das características principais da organização.

Segundo Schultz e Hernes (2013), a combinação de diversas formas de memória exerce um impacto diferenciado, mais intenso, na construção de identidade organizacional. As formas material e oral seriam ainda, de acordo com os achados destes autores, aquelas mais eficazes para a reconstrução de identidade. Na ação mencionada acima, observada no aniversário de 35 anos da organização, durante o terceiro período-chave, tal prática, que mesclava as três formas, pode então ser considerada como oportuna para fortalecer algumas das características centrais da organização, como o acolhimento, o respeito às individualidades, a valorização das artes e da educação crítica.

A possibilidade ainda de compartilhamento de memórias entre indivíduos com diferentes vínculos com a instituição permitiu, por sua vez, o reforço da percepção de uma organização única, a qual se mostrava significativamente ameaçada dada a subdivisão da escola em três sedes. O entendimento de memórias distintas, mas que se relacionavam à mesma instituição, pôde, possivelmente, reintegrar diferentes grupos de pessoas e proporcionar a percepção de uma organização única, com traços e características centrais presentes em todos os segmentos.

A publicação da revista *Edemmais*, que enfatizava as atualizações relativas ao tema da educação, também colaborava para a identificação entre alunos, funcionários, famílias e membros externos à organização (a publicação tinha circulação externa, em mais de 500 escolas e três mil leitores), no que se refere à identidade da escola e à continuidade da mesma durante o período aqui analisado. Tal publicação não foi, porém, entendida aqui como uma prática mnemônica, já que não apresentava um resgate do passado para o reforço identitário da escola.

#### 4.4.4 - 4º período-chave: Sede única

O quarto período-chave, que apresentava um momento de adaptação à unificação dos três segmentos da escola em uma sede única, além da unificação da estrutura administrativa, incluiu a comemoração dos quarenta anos da organização. Tal comemoração foi feita na forma de uma festa, denominada de Edemstoque, e classificada como forma material de memória, que ocorreria na própria sede da escola e englobaria a produção de diversas atividades artísticas, culturais e desportivas.

Ao reunir toda a comunidade escolar em um evento, com o objetivo de celebrar o aniversário da escola, a organização demonstrou um esforço em enfatizar o sucesso da sua trajetória, reforçando através do próprio tema da festa os períodos no qual ela havia sido fundada e permitindo um momento de reflexão em torno da sua história. As atividades propostas no evento reforçavam também o perfil da escola e a importância dada às artes, à cooperação, à experimentação e à valorização de cada aluno, de forma pessoal, dentro da organização.

Diferente da forma textual de memória, a forma material – exemplificada pelo evento em análise – permite uma manifestação direta do resgate do passado (Schultz e Hernes, 2013). Neste sentido, o caráter prático das atividades propostas no evento Edemstoque aproximava de forma mais imediata a comunidade escolar das afirmações identitárias objetivadas pela organização.

Durante este período, e dada a ampliação espacial de sua sede, a escola inaugurou a produção dos eventos em seu espaço próprio, o que permitia a melhor integração entre funcionários, alunos e professores, assim como a participação e observação de alunos e famílias de determinados segmentos nos outros dois. Tal mudança enfatizou o objetivo da escola de compartilhamento de experiências e de colaboração entre os alunos e professores para a atualização pedagógica de seu corpo docente.

Figura 14 - Festa "Edemstoque"



Fonte: Arquivo da escola Edem

A partir deste período, a caracterização estética da escola passaria a ser a mesma para todos os segmentos (salvo adaptações em áreas específicas para a educação infantil), e diversos espaços seriam compartilhados entre todos os alunos e funcionários. Os prováveis desafios provenientes da adaptação ao funcionamento em um espaço único, citados nos cadernos e em entrevistas com funcionários da área administrativa, não se mostraram presentes nos registros de eventos pedagógicos. Também não foram encontrados indícios de conflitos com famílias ou funcionários provenientes das mudanças de endereço. Tal mudança foi apresentada em duas cartas: uma aos pais e outra à equipe, que mencionavam o crescimento da escola junto ao crescimento de seu espaço físico e a possibilidade de ter em um espaço único toda a escola, “acolhendo e concentrando em um mesmo local a vitalidade, a criatividade e a qualidade do ensino Edem”. Para os funcionários foi produzida também uma festa de confraternização, para que eles pudessem conhecer a escola antes do início das aulas.

#### 4.4.5 - 5ª período-chave: Liberdade ameaçada

A partir de 2014, período incluído na fase de reaproximação entre famílias e escola e caracterizado pelas ameaças à liberdade de atuação da escola e àquela pregada por ela em seu projeto político-pedagógico, foi possível verificar três principais ações mnemônicas utilizadas pela escola no reforço de sua identidade: o evento de comemoração de seus 45 anos, o evento “Para que nunca mais aconteça” e a criação do blog “Memória Edem”.

O primeiro evento, que incluiu formas orais, materiais e textuais de memória, refere-se ao aniversário de quarenta e cinco anos da organização. Tratou-se de um evento interno, que integrava todos os funcionários, de áreas e segmentos distintos, para uma gincana. Distribuída em três fases, as perguntas e problemas tinham como tema a história da escola. Perguntas como “Qual o endereço da primeira sede da Edem?”, “Qual a disciplina que impulsionou o estudo de didática na Edem?” e “Nos anos 70 e 80, qual das artes teve uma ênfase especial no currículo da Edem?” faziam parte da atividade, que buscava promover o conhecimento (e consequente identificação) a respeito da própria escola entre os seus funcionários, ao mesmo tempo em que possibilitava a integração entre pessoas que não atuavam próximas na rotina da organização.

Além da gincana citada, houve também um trabalho de divulgação da história da escola (através de cartazes que apresentavam os principais fatos da sua trajetória) e um mosaico com fotos dos funcionários e professores, em diferentes fases da organização. Esta ação permitia, além de reforçar os traços identitários da escola, enfatizar os motivos pelos quais ela havia sido fundada e os objetivos que buscava cumprir, resistindo dessa forma aos limites subjetivos impostos pelo contexto de cerceamento de liberdades durante este período.

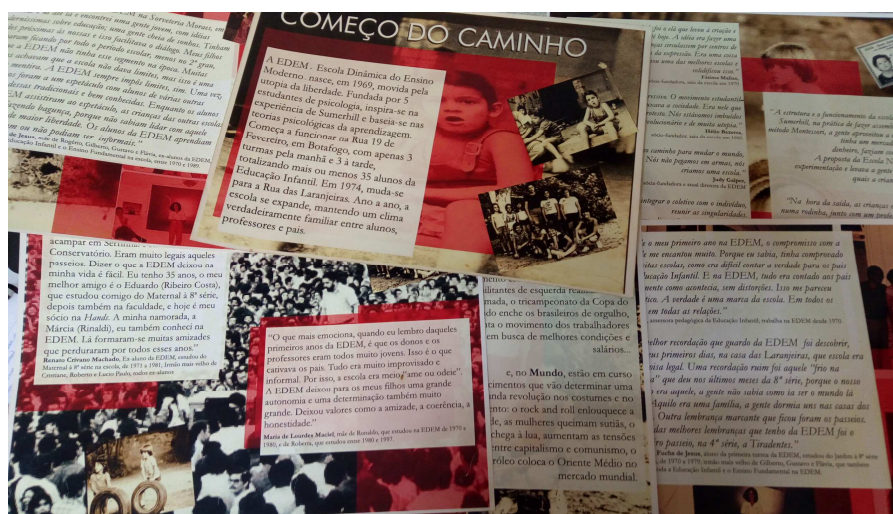
Ao utilizar diversas formas de memória, o acontecimento em questão reforçava intensamente os valores centrais da identidade organizacional da escola, permitindo divulgá-los aos que não os conheciam em profundidade e relembra-los aos que já reconheciam na escola tais características. Por mencionar fatos referentes aos primeiros anos de funcionamento e também aqueles ocorridos em um passado menos distante e de áreas distintas da organização, esta ação permitia um processo de construção de memória de forma relacional, no qual as lembranças dos indivíduos participantes eram compartilhadas e, possivelmente,

absorvidas por outros, de forma a construir uma memória mais ampla e relacionada à identidade da Edem.

Ainda no que se refere ao resgate da história da instituição, ao buscar informações dos primeiros anos de funcionamento e reforçar as motivações iniciais de fundação da escola, a confirmação dos valores identitários se mostra de forma mais intensa, conforme mencionado por Schultz e Hernes (2013), do que seria no caso da recuperação de um passado menos remoto. Nesta ação, a promoção explícita de vários de seus traços centrais (educação crítica, valorização das artes, respeito às individualidades) permitiu o reforço da identidade da organização e a divulgação da mesma entre todos os participantes da atividade.

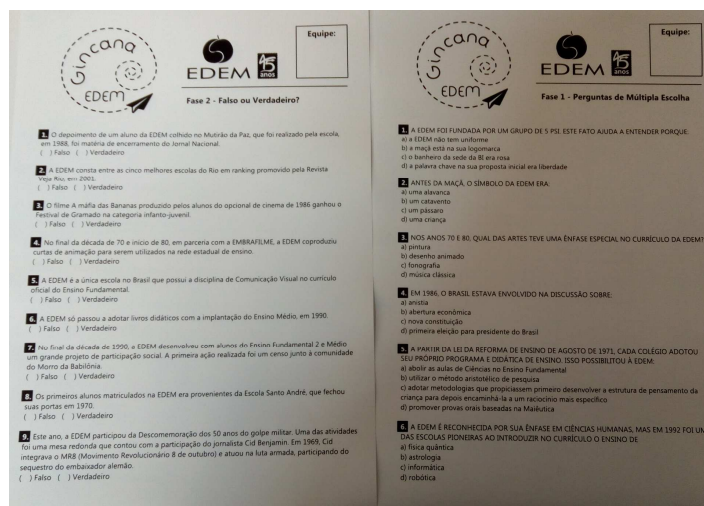
A possibilidade de utilização de elementos diversos (textuais, simbólicos e narrativos) permitiu também, nesta ação, o aprofundamento da compreensão da identidade da escola, dado que a mesma não seria entendida através de somente um indivíduo ou da soma das percepções individuais, conforme observam Gioia, Schultz e Corley (2000) e Ravasi e Canato (2013)

**Figura 15 - História da escola - comemoração de 45 anos**



Fonte: Arquivo da escola Edem

Figura 16 - Gincana - comemoração de 45 anos



Fonte: Arquivo da escola Edem

O segundo evento recebeu o nome de “Para que nunca mais aconteça. A Edem na descomemoração do golpe de 64” e refere-se à participação da instituição no ato promovido pela Comissão da Verdade do Rio “Para que não se esqueça para que nunca mais aconteça. 50 anos do golpe” em abril de 2014. Nesta ação, a escola promoveu uma palestra no qual professores contavam a história do dia 1º de abril de 1964, para os alunos de 8º ano, a confecção de cartazes e mobilização dos alunos e professores para que os mesmos participassem do ato promovido pela Comissão da Verdade do Rio, uma mesa-redonda oferecida a alunos a partir do 8º ano e seus pais, com um integrante da Anistia Internacional, um jornalista e pesquisador do golpe, um jornalista ex-membro de guerrilha e ex-prespo político e um advogado especialista em Direitos Humanos.

Além destes, a escola promoveu também ao longo do mês de abril exposições com materiais diversos relacionados ao tema e coleta e posterior exposição de depoimentos, por alunos, de pessoas que haviam resistido à ditadura militar.

Esta ação, que abrangeu as formas oral, textual e material de memória, além de representar uma oportunidade de reforço do projeto político-pedagógico, através da ênfase no posicionamento da escola em relação ao tema em questão, pôde ser entendida como um resgate de parte dos valores presentes no seu momento de fundação. O contexto no qual a escola iniciou seu trabalho foi estudado e aprofundado entre alunos, famílias e professores, reforçando, através

do processo de lembrar de cada um, de forma relacional, as motivações iniciais presentes na fundação da organização, e que permanecem – com significados adaptados ao tempo presente – de forma significativa nos objetivos pedagógicos atuais.

Considerando a visão intersubjetiva de identidade organizacional, utilizada nesta pesquisa, a possibilidade de interrelação entre diversos atores e o processo de negociação entre pessoas e grupos de diferentes origens, proposta nesta atividade, também reforça a construção identitária da organização, trazendo para o presente as vivências e entendimentos de cada um em relação ao passado.

A busca por incluir as famílias no evento e por incentivar a autonomia e a participação política dos alunos também resgata por sua vez as intenções de formação de uma educação crítica e constituída através do interesse dos próprios alunos. A escola reforça ainda, através desta ação, sua imagem para os membros externos à organização, já que incentiva a participação de seus integrantes em um ato público promovido e ocorrido fora do espaço escolar, que faz parte também da memória social de quem viveu ou estudou o período da ditadura militar brasileira.

**Figura 17 - "Para que nunca mais aconteça"**



Fonte: Arquivo da escola Edem

No ano de 2019, a escola comemorará cinquenta anos de existência, e diversas ações (entre elas a própria intensificação da constituição de um arquivo de memória organizacional) estão sendo colocadas em prática. Entre as ações que marcarão essa comemoração, destaca-se a criação de um blog “Memória Edem”, (além de um website e de perfis em rede sociais que divulgam acontecimentos da rotina da organização) que conta atualmente com dez postagens. O blog, considerado aqui uma forma material e textual de memória, utiliza textos e fotos para falar sobre os fundamentos centrais dos objetivos da escola, o processo de fundação da instituição, o contexto político da época, a presença das artes como parte de seu projeto pedagógico, além de fatos interessantes e da trajetória de determinados eventos (como o bloco de carnaval).

A primeira postagem ocorreu em 2017 e inaugurou o blog mencionando o futuro aniversário de 50 anos. Além dos textos, há também uma área de acervo, que segue em atualização, na qual é possível coletar alguns dos materiais referentes à história da organização e a apresentação de uma linha do tempo com dezesseis momentos retratados em fotos e textos.

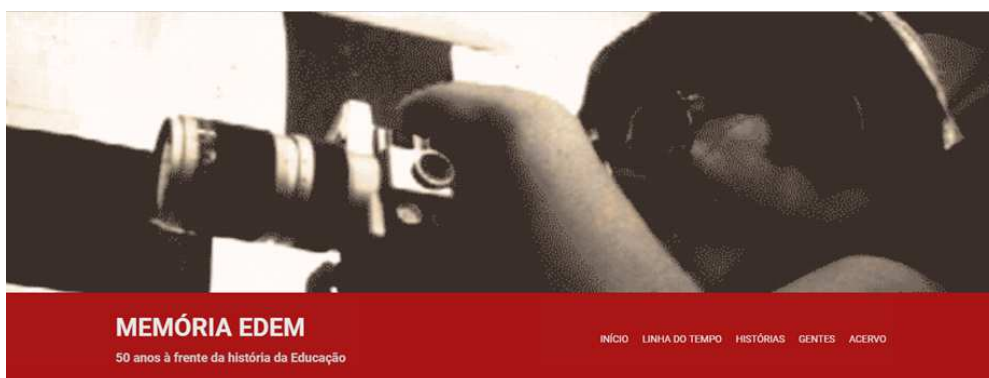
O blog reconta a história da organização fazendo uso de informações que direcionam os leitores (sejam internos ou externos à organização) ao passado. A utilização da narrativa oficial da história da organização, divulgada por ela mesma é relacionada a vários de seus valores identitários (incluindo a educação crítica, a valorização das artes, a formação continuada, o acolhimento e o respeito às individualidades) e reafirma as intenções, para o futuro, de continuidade de seu projeto político-pedagógico. Nesta ação, as relações entre passado, presente e futuro se mostram ainda mais intensas, dada a atenção à futura comemoração de cinquenta anos da escola e os caminhos por ela objetivados daqui para a frente.

**Figura 18 - Edem 45 anos**



Fonte: Arquivo da escola Edem

**Figura 19 - Blog Memória Edem**



Fonte: Blog Memória Edem, disponível publicamente

#### 4.4.6 – Síntese das ações e práticas mnemônicas durante os cinco períodos-chave

Através dos exemplos de ações mnemônicas citados nesta seção, é possível observar a busca, por parte da organização, em reforçar os traços identitários que se mostravam ameaçados em cada um dos períodos-chave. A utilização de práticas que envolviam atores de diferentes segmentos e a combinação de formas distintas de memória se mostraram importantes no processo de reforço de tais traços e na reafirmação, para a própria gestão da escola, dos seus objetivos primordiais como instituição de ensino básico privado. A celebração de seus aniversários, e as atividades que recontavam a história da organização, em momentos e fases específicas de sua trajetória, permitiam o reencontro com os valores centrais da escola, a sua divulgação, e a atualização dos seus significados ao longo do tempo e de acordo com as mudanças em seu contexto social, político e econômico.

O quadro abaixo sintetiza as ações e práticas mnemônicas mencionadas nesta seção e os respectivos períodos-chave e fases nos quais ocorreram:

**Quadro 12 - Práticas e ações mnemônicas durante os períodos-chave**

Fase	Período	Ação	Forma
2ª - Famílias = clientes	2º - Compartilhamento de espaço	Discurso em formatura	Oral
	3º - Três sedes	Discurso em comemoração aos 34 anos	Oral
		Festa de 35 anos	Material
		Projeto Edem 35 anos	Material/Textual/Oral
	4º - Sede única	"Edemstoque"	Material
3ª - Reaproximação	5º - Liberdade ameaçada	Comemoração de 45 anos (mosaico, gincana)	Material/Textual/Oral
		"Para que nunca mais aconteça"	Material/Textual/Oral
		Blog "Memória Edem"	Material/Textual

Fonte: Elaboração própria

Com a intenção de esclarecer de forma mais direta a relação entre a memória e a (re)construção de identidade organizacional na escola Edem, foram relacionados no quadro abaixo os traços ameaçados em cada período-chave e as respectivas formas como tais traços foram reforçados através das práticas analisadas na sessão anterior:

**Quadro 13 - Traços identitários ameaçados e suas (re)construções**

Principais traços ameaçados	Práticas e Ações mnemônicas relacionadas aos traços ameaçados
Acolhimento; Respeito às individualidades; Formação contínua de professores.	<b>2º período-chave - Compartilhamento de espaço físico</b>  - Reforço, através do discurso de formatura, da relação próxima entre as famílias e a escola; citação de nomes dos formandos e de alguns de seus parentes reforçando a importância da individualização e da atenção à formação de cada indivíduo dentro da escola; - Ênfase na importância das críticas das famílias e da atuação próxima destas à escola na intenção de cumprir com os objetivos de formação dos cidadãos e de atualização e reformulação de práticas pedagógicas na rotina escolar.
Acolhimento; Formação contínua de professores; Relação entre escola e empresa; Seres	<b>3º período-chave - Três sedes</b>  - Narrativa (no discurso comemorativo de 34 anos) relativa à inspiração inicial para a fundação da escola que previa o acolhimento a todos, e pregava a não exclusão de indivíduos com dificuldades específicas de aprendizagem; - Ênfase através do discurso de aniversário na necessidade de estudo e atualização teórica para a manutenção da possibilidade de ensinar e formar crianças e jovens; - União de todos os funcionários e alunos em um mesmo espaço na celebração dos 35 anos da escola reforçando a escola como espaço único e acolhedor de educação e buscando manter uma imagem também única de toda a instituição em relação às suas metas pedagógicas e à sua forma de atuação; - Destaque ao papel da escola em detrimento da atuação da mesma como empresa, a partir da exaltação de seus objetivos pedagógicos durante o evento de comemoração de 35 anos.
Acolhimento; Respeito às individualidades.	<b>4º período-chave - Sede Única</b>  - Evento ocorrido dentro da sede da escola, que comemorava a história da organização a partir do compartilhamento do espaço físico, buscando reforçar os laços entre diferentes equipes; - Reflexão em relação à trajetória da escola com base no período de sua fundação, buscando rememorar a ênfase na liberdade e no respeito às diferenças individuais.
Respeito às individualidades; Valorização das artes; Educação crítica.	<b>5º período-chave - Liberdade ameaçada</b>  - Rememoração de diversos funcionários que fizeram parte da história da organização através da atividade de gincana e do mosaico de fotos exibido dentro do espaço escolar; - Gincana também utilizada para o entendimento do valor das artes dentro das metas pedagógicas da organização e da origem de seus objetivos de formação de alunos, atenção à liberdade reforçada nas diversas facetas do evento de "descomemoração" do golpe de 1964; - Utilização do blog Memória Edem através de fotos e textos que reforçavam a importância de diversas pessoas para a constituição da escola ao longo do tempo, assim como da valorização das artes e das intenções de educação crítica através de aulas específicas e de eventos que ocorreram ao longo dos cinquenta anos de existência da escola

Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que, ao longo das entrevistas, foi possível observar a relevância dos eventos citados para a confirmação de vínculos entre os entrevistados e a organização. Diversas ações foram mencionadas pelos entrevistados como exemplos da postura da escola e dos valores que a mesma prega em sua prática pedagógica, entendidos aqui como traços identitários. Desta forma, tais situações podem também ser entendidas como momentos de formação de memória, para a construção de identidade futura (ou manutenção – reconstrução – da mesma), além de terem sido ocasiões de compartilhamento de memórias passadas. Este processo, por sua vez, de construção de memória representa ainda um processo de construção de identidade, conforme apontam Anteby e Mólnar (2012), o que enfatiza a interdependência entre os dois temas.

## 5. Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a forma como a utilização de ações e práticas mnemônicas influencia na construção de identidade organizacional em uma instituição de ensino básico privada: a escola Edem. Através da metodologia de análise temática, dados provenientes de fontes diversas (documentos disponíveis publicamente e outros privados, entrevistas e observações de cunho etnográfico) foram analisados de forma a aprofundar o entendimento acerca da identidade e da trajetória da organização estudada.

A partir de uma leitura inicial de vinte e três cadernos pessoais da fundadora e atual diretora da escola, foram selecionados seis temas centrais, que serviram como um direcionamento para a posterior etapa de entrevistas. Ao longo das entrevistas, realizadas com membros internos à organização e outros relacionados a ela de forma indireta, foi possível investigar a concepção dos entrevistados em relação a características identitárias da organização e o percurso por ela feito ao longo de sua existência.

No processo de análise de dados, subdivido em três fases, foram inicialmente determinados sete traços que definiam a identidade organizacional da escola Edem, através do entendimento de tais características como centrais, duradouras e distintivas (C.E.D.), conforme aponta Whetten (2006). Em uma etapa, foi feita a identificação de três diferentes fases vividas pela organização, e cinco períodos-chave – incluídos nessas fases – que se mostravam particularmente desafiadores à identidade organizacional da escola, definidos nesta pesquisa como: (1) hiperinflação e crise financeira, (2) compartilhamento de espaço físico, (3) três sedes, (4) sede única e (5) liberdade ameaçada.

Através da coleta de dados no acervo da própria escola, determinadas práticas e ações mnemônicas puderam ser identificadas e relacionadas aos períodos-chave selecionados, constituindo desta forma a terceira fase de análise. Foram então analisados as relações entre tais práticas e o processo de (re)construção de identidade organizacional, para compreender as formas de

memória que haviam sido utilizadas e sua influência na manutenção (entendida aqui como reconstrução) de identidade organizacional.

Foi possível observar, através dos registros de eventos e rituais da instituição, a utilização das três formas de memória consideradas neste trabalho, definidas por Schultz e Hernes (2013): material, oral e textual. A intenção de reafirmar o projeto pedagógico, as pretensões políticas e as metodologias presentes desde a fundação da instituição mostraram-se presentes em diversas das ações que fizeram uso da memória social de indivíduos relacionados direta ou indiretamente à organização.

Foram definidos como práticas e ações mnemônicas que colaboraram para a construção de identidade da organização oito acontecimentos distribuídos ao longo dos cinco períodos-chave. Incluídos na forma oral de memória, foram encontrados dois discursos feitos pela diretora da escola, que recuperavam a história da organização de forma a reaproximar o entendimento da identidade da mesma, naquele momento, das características centrais definidas nos primeiros anos de funcionamento da instituição.

Sob a forma material de memória foram identificadas duas festas de comemoração de aniversário da organização. Nestes eventos, a celebração da persistência da escola ao longo dos anos promovia a percepção da trajetória percorrida, de forma a reafirmar seus objetivos fundamentais e os traços que a caracterizam e distinguem de outras organizações. Foi analisada ainda uma ação que combinou as formas material e textual de memória: um blog denominado “Memória Edem”, no qual a história da escola é recontada através de posts. Atualmente em funcionamento, o blog divulga alguns dos acontecimentos marcantes da história da organização, promovendo, através da memória, a compreensão de suas características essenciais.

Foram também analisadas práticas que mesclavam as três formas (material, textual e oral) de memória: um evento de “descomemoração” do golpe de 1964 e dois eventos comemorativos de aniversários da organização. O primeiro reforçava, por meio de diversas práticas, o entendimento do contexto de fundação da escola, reaproximando funcionários, professores, alunos e famílias dos planos originais da organização e relembrando de forma relacional parte dos traços identitários da instituição. Os outros dois eventos buscavam a aproximação entre integrantes de áreas diversas da escola, ao propor dinâmicas que reapresentavam

alguns dos motivos pelos quais a escola havia sido fundada, e as formas como a mesma compreende os processos de ensino e aprendizagem e avalia a importância de uma educação crítica e ampla.

Foi possível perceber, a partir da análise feita neste trabalho, a utilização da memória, por parte da organização, no processo de reafirmação de seus traços identitários ao longo de sua existência. As ameaças à identidade organizacional da escola Edem se mostraram desta forma reprimidas através de práticas e ações mnemônicas que permitiram a reconstrução de suas características fundamentais e do significado destas ao longo do tempo.

Foi possível observar a permanência da essência da identidade organizacional da escola Edem ao longo dos seus cinquenta anos de existência. Tal permanência foi entendida neste trabalho como resultado de um processo contínuo de reconstrução de identidade e de adaptação de suas características fundamentais conforme as alterações sociais, políticas e econômicas em seus contextos interno e externo e do uso de práticas e ações mnemônicas que reforçavam de forma recorrente suas características centrais, duradouras e distintivas.

Foi possível ainda perceber a alteração na importância dada à história da organização ao longo de sua existência: diversos dos materiais mais antigos produzidos, como propagandas da própria escola, de seus eventos e suas comunicações com as famílias e alunos, apresentavam-se sem o ano em que ocorreram, dificultando a sua localização cronológica. Além disso, o trabalho de coleta de materiais para a montagem de um arquivo e para a posterior organização de um acervo teve início em 2002, trinta e três anos depois da fundação da escola.

Atualmente, com a criação do blog “Memória Edem”, assim como a organização da sala de memória, do website e dos perfis em redes sociais, é possível verificar concretamente o processo de valorização da história institucional. Tal valorização pode estar relacionada ao período (e fase) definido neste trabalho, que ameaça de forma generalizada os objetivos educacionais e de trabalho da escola em análise, exigindo um esforço em reafirmar os valores propostos pela organização em sua prática diária.

Este processo aponta, portanto, para um possível amadurecimento no que se refere ao entendimento das implicações gerenciais da valorização da história e da memória organizacional por parte da própria instituição. A utilização de tal

história para o reconhecimento interno e externo de suas características identitárias permite por sua vez a manutenção de seu funcionamento da forma como se propõe fundamentalmente, e para o consequente cumprimento de seus objetivos organizacionais, neste caso, de formação de cidadãos.

Dada a limitação de tempo e o escopo deste trabalho, torna-se sugestão para trabalhos futuros a ampliação do entendimento da identidade da organização e de sua trajetória através de entrevistas com alunos atuais e funcionários recentes da organização. Outra sugestão refere-se à investigação de práticas mnemônicas ocorridas ao longo do primeiro período-chave, que não puderam ser identificados nesta pesquisa. Também se apresenta como possibilidade de pesquisa futura a análise do processo de comemoração dos cinquenta anos da organização e o papel da valorização das ações mnemônicas neste processo. O acompanhamento da organização de tal comemoração, com a investigação dos processos de coleta e seleção de materiais, pode proporcionar a compreensão dos interesses organizacionais e da utilização da memória na construção do evento.

## 6. Referências bibliográficas

ANTEBY, M.; MOLNÁR, V. Collective Memory Meets Organizational Identity: Remembering to Forget in a Firm's Rhetorical History. *Academy of Management Journal*, [s. l.], v. 55, n. 3, p. 515–540, 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. 7ª ed. Petrópolis, Editora Vozes: 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 14/12/2017.

BROWN, TJ; et al. Identity, intended image, construed image, and reputation: An interdisciplinary framework and suggested terminology. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2, 99, 2006. ISSN: 0092-0703

BROWN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101, 2006.

CASEY, A. J.; OLIVERA, F. Reflections on Organizational Memory and Forgetting. *Journal of Management Inquiry*, 20(3): 305-310, 2011.

CHREIM, S. The Continuity-Change Duality in Narrative Texts of Organizational Identity. *Journal of Management Studies*, 42(3), 567-592, 2005.

CLARK, V.; BRAUN, V. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2). pp. 120-123. ISSN 0952-8229, 2013.

CLARK, P.; ROWLINSON, M. The treatment of history in organization studies: towards an “historical turn”? *Business History*, 46(3): 331-352, 2004.

CORAIOLA, D. M. Importância dos arquivos empresariais para a Pesquisa histórica em Administração no Brasil. Cadernos EBAPE.BR, vol. 10, n. 2, p. 254-269, 2012.

CORLEY, K. G.; HARQUAIL, C. V.; PRATT, M. G.; GLYNN, M. A.; FIOL, M. C.; HATCH, M. J. Guiding Organizational Identity Through Aged Adolescence. Journal of Management Inquiry, 15(2), 85–99, 2006.

COSTA, A. S. M.; SARAIVA, L. A. S. Memória e formalização social do passado nas organizações. Revista de Administração Pública, 45(6): 1761-1780, 2011.

DALLA COSTA, A. J. História e historiografia empresarial: acesso e utilização de arquivos e fontes. In: DALLA COSTA, A. J.; GRAF, M. E. de C. Estratégias de desenvolvimento urbano e regional. (Orgs.). Curitiba: Juruá, 2004. p. 121-141.

De HOLAN, P. M.; PHILLIPS, N. Remembrance of Things Past? The Dynamics of Organizational Forgetting. Management Science, 50(11): 1603-1613, 2004.

DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M. Keeping an eye on the mirror: image and identity in organizational adaptation. Academy of Management Journal, [s. l.], n. 3, p. 517, 1991.

EDEM. Apresentação. Disponível em: <http://www.edem.g12.br/a-escola/>. Acesso em 16/03/2019.

EDEM. História. Disponível em: <http://www.edem.g12.br/a-escola/historia/>. Acesso em: 16/03/2019.

EDEM. Projeto pedagógico. Disponível em: <http://www.edem.g12.br/a-escola/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 19/12/2017.

EDEM. Equipe. Disponível em: <http://www.edem.g12.br/a-escola/equipe/>. Acesso em: 19/12/2017.

EDEM. Eixos. Disponível em: <http://www.edem.g12.br/eixos/>. Acesso em: 19/12/2017.

EDEM. Eventos. Disponível em: <http://www.edem.g12.br/eventos/>. Acesso em 02/04/2019.

EDEM. Memória Edem. Disponível em: <http://www.edem.g12.br/memoria-edem/>. Acesso em 02/04/2019.

GIOIA, D. A.; CORLEY, K. G.; FABBRI, T. M. Revising the past (while thinking in the future perfect tense). *Journal of Organizational Change Management*, 15(6), 622-634, 2002.

GIOIA, D. A.; HAMILTON, A. L. Great Debates in Organizational Identity Study. In: *The Oxford Handbook of Organizational Identity*. Oxford University Press, 2016. Cap. 1, p. 21-38.

GIOIA, D. A.; PRICE, K. N.; HAMILTON, A. L.; THOMAS, J. B. Forging an Identity: An Insider-Outsider Study of Processes Involved in the Formation of Organizational Identity. *Administrative Science Quarterly*, [s. l.], n. 1, p. 1, 2010.

GIOIA, D. A.; SCHULTZ, M.; CORLEY, K. G. Where Do We Go from Here? *Academy of Management Review*. 25, 1, 145-147, ISSN: 03637425.

GIOIA, D. A.; SCHULTZ, M.; CORLEY, K. G. Organizational Identity, Image, and Adaptive Instability. *The Academy of Management Review*. 1, 63, 2000. ISSN: 03637425.

GLYNN, M. A. When Cymbals Become Symbols: Conflict Over Organizational Identity within a Symphony Orchestra. *Organization Science*, [s. l.], n. 3, p. 285, 2000.

Góis, Ancelmo. Crianças pedem a Witzel um Rio com menos armas. *O Globo*. 07/11/2018. Gois de Papel.

GOULART, S; CARVALHO, C. A. O pesquisador e o design da pesquisa qualitativa em administração. In: VIEIRA, M. M. F; ZOUAIN, D. M, Org(s). *Pesquisa Qualitativa em Administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2005, p.119-140.

ISMART. Quem somos. Disponível em: <http://www.ismart.org.br/>. Acesso em 30/01/2019.

KOZICA, A. M. F.; GEBHARDT, C.; MULLER-SEITZ, G.; KAISER, S. Organizational Identity and Paradox: An Analysis of the “Stable State of Instability” of Wikipedia’s Identity. *Journal of Management Inquiry*. 24, 2, 186-203, Apr. 2015. ISSN: 10564926.

LEWIS, M. W., (2000), Exploring paradox: Toward a more comprehensive guide. *The Academy of Management Review*, 25(4), 760-776.

LEWIS, M.W., SMITH, W.K., (2014), Paradox as a Metatheoretical Perspective: Sharpening the Focus and Widening the Scope, *Journal of Applied Behavioral Science*, 1-23.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, Brasília, v. 07, n. 15, 2016, p. 590-621.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação institucional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em 05/04/2019..

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. História. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2). Acesso em 05/04/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. As escolas são obrigadas a oferecer vagas para alunos com deficiências? Elas precisam de alguma licença para oferecer essas vagas? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872>. Acesso em 05/04/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. ENEM – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 05/04/2019.

MISZTAL, B. Theories of Social Remembering. Open University Press, 2003.

NEVES, M. M. Nos compassos do tempo. A história e a cultura da memória. IN: SOIHET, R.; ALMEIDA, M. R. C.; AZEVEDO, C.; GONTIJO, R. Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

NEVES, M. S. Pierre Nora. In: PARADA, M. (Org) Os Historiadores: clássicos da história, Ricoeur a Chartier, vol.3. Rio de Janeiro: Editora Vozes e Editora PUC-Rio, 2014.

NORA, P. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. Representations, n. 26, p.7-24, 1989.

NISSLEY, N.; CASEY, A. The Politics of the Exhibition: Viewing Corporate Museums Through the Paradigmatic Lens of Organizational Memory. British Journal of Management, 17: 535-543, 2002.

OLICK, J.K. Collective Memory: the two cultures. Sociological Theory, 17(3): 333-348, 1999.

OLICK, J. K.; ROBBINS, J. Social Memory Studies: From “Collective Memory” to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. *Annual Review of Sociology*, 24: 05-14, 1998.

PECCI, A.; ALCADIPANI, R. Demarcação científica: Uma Reflexão Crítica. *O&S*, 13(36), 2006.

PRATT, M. G.; SCHULTZ, M.; ASHFORTH, B. E.; RAVASI, D. Introduction: Organizational Identity: mapping where we have been, where we are, and where we might go. In: *The Oxford Handbook of Organizational Identity*. Oxford University Press, 2016. Introdução, p.1 - 18.

RAVASI, D.; CANATO, A. How Do I Know Who You Think You Are? A Review of Research Methods on Organizational Identity. *International Journal of Management Reviews*, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 185–204, 2013.

RAVASI, D.; SCHULTZ, M. Responding to Organizational Identity Threats: Exploring the Role of Organizational Culture. *Academy of Management Journal*, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 433–458, 2006.

RIGNEY, A. Divided Pasts: A premature memorial and the dynamics of collective remembrance. *Memory Studies*, 1(1): 89-97, 2008.

RIO DE JANEIRO. Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>. Acesso em: 05/04/2019.

ROWLINSON, M; BOOTH, C; DELAHAYE, A.; PROCTER, S. Social remembering and organizational memory. *Organization Studies*, 31(1): 69-87, 2010.

SÁ, R. G. Q. de; COSTA, A. de S. M. da. Em busca de transparência : uma análise das movimentações sociopolíticas dos múltiplos atores envolvidos no processo de constituição do Memorial da Resistência de São Paulo (MRSP) à luz da abordagem ANTi-History. [s.l.] : 2018., 2018.

SACCOL, AZ. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM, Vol. 2, Iss 2, Pp 250-269 (2009)*. 2, 250, 2009. ISSN: 1983-4659.

SCHULTZ. Organizational Identity Change and Temporality. In: The Oxford Handbook of Organizational Identity. Oxford University Press, 2016. Cap 5, p.93 – 105.

SCHULTZ, M.; HERNES, T. A Temporal Perspective on Organizational Identity. *Organization Science*, [s. l.], n. 1, p. 1, 2013.

SILLINCE, J. A. A.; BROWN, A. D. Multiple organizational identities and legitimacy: the rhetoric of police websites. *Human Relations*, 62(12): 1829-1856, 2009.

SMITH, W. K., LEWIS, M. W., (2011), Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *The Academy of Management Review*, 36(2), 381-403.

VERGARA, SC. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2012., 2012. ISBN: 8522444617.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M., Org(s). *Pesquisa Qualitativa em Administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2005.p.13-28.

WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. Organizational Memory. *The Academy of Management Review*, 16(1): 57-91, 1991.

WHETTEN, D.A. Albert and Whetten revisited – Strengthening the concept of organizational identity. JOURNAL OF MANAGEMENT INQUIRY. 15, 3, 219-234, ISSN: 10564926.

## Anexos

### Anexo 1 - Trechos dos cadernos e suas respectivas classificações

Tema	Código	Exemplo
O projeto	Construtivismo	“Somos estudiosos, interessados no problema educacional, queremos propor, mudar, pesquisar, neste sentido é que o aluno não é responsável, nós somos os agentes.”
Empresa Edem	Empresa	“Aparência da escola – não combina com nossos produtos.”
Relações internas	Relação com os professores	“Carta aos prof.: aliar teoria e prática. Ousadia/coragem x imobilismo. Colocar-se desafios, querer melhores resultados. Coragem de se questionar, de reconhecer falhas. Condições institucionais – estratégia. “
Atualização teórica	Atualização teórica	“Cada professora escreve 2 objetivos. O que gostaria de conseguir com os meus alunos ao final do ano. Depois troca em dupla para pensar + 2 objetivos gerais do pré-escolar.”
Rotina escolar	Avaliação	“Suspender a "semana de provas". Cada professor decide a sua avaliação. Não pode haver menos de 2 instrumentos de avaliação por bimestre.”
Identidade	Auto percepção	“3 perguntas para responder em 10 cada. Repetir 5 vezes as mesmas perguntas na sequência: O que é ser professor? O que é ser professor desta escola? Como está o trabalho desta escola?”
Relações externas	Comunidade	“AMAB <sup>25</sup> . Estreitar relações entre escola e comunidade. Participação de alunos. O grêmio. Sugestão – produção de um jornal da comunidade. “
Política	Política	“Aniversário da Edem. Uma

<sup>25</sup> AMAB: Associação de Moradores e Amigos de Botafogo

		ideia: chamar candidatos ligados a educação para um evento. Falar sobre propostas do partido para educação. Nome: Compromisso Educação.”
Relações externas	Outras escolas	“Pensar projeto de convênios com creches e marcar visitas iniciais. Em setembro com o vídeo pronto marcar reunião com os pais da creche.”
Identidade	Identidade	“Resgate de ser <i>Edeniano</i> – com os alunos.”
Drogas	Drogas	“Este é o mais importante. O projeto educacional. O problema das drogas entre adolescentes é sério. Risco de vida, risco de perda dos vínculos sociais, prejuízos psicológicos, depressão (...)”
Emoções	Emoções	“Questão do pré - Iracema achou a reunião triste, depressiva.”
Eventos	Eventos	“Reunião das bandeiras - olimpíadas (vermelho - Tati e Fernanda...)”
Vera	Vera	“Pq tomei essa reunião? Perguntas dirigidas a mim na última reunião. Teresa - tenho que dar provas já que existe revisão? Como a direção vê a avaliação? É diferente da nossa visão enquanto equipe? Resolvi apresentar minha visão (compartilhada por muitos).”
Turma-piloto	Turma-piloto	“Turma piloto: prós - desejo, integração, interdisciplinaridade, eficácia (...) contras: invasão, falta de confiança, perda de carga horária.”
ISMART	ISMART	“Alunos do ISMART que querem ficar. Bolsa? Ver o máximo que podem pagar, negociar e aceitar. Esperar a entrevista com a mãe.”

## Anexo 2 - Fotos da reportagem da revista Veja Rio, em 2001



Fonte: Revista Veja Rio, dentro do arquivo da escola Edem

CLASSIFICAÇÃO		
1º	Colégio Santo Inácio	87,1
2º	Colégio Cruzeiro	79,4
3º	Liceu Franco-Brasileiro	78,0
4º	Escola Dinâmica Ensino Moderno	76,3
5º	Colégio Andrews	75,6
6º	Colégio São Vicente de Paulo	75,0

Fonte: Revista Veja Rio, dentro do arquivo da escola Edem

### **Anexo 3 - O Programa Escola Sem Partido**

O Movimento Escola Sem Partido refere-se a uma iniciativa fundada pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, que inspirou sete projetos de leis (municipais, estaduais e federais) direcionados ao combate à doutrinação e à ideologia de gênero, de acordo com as definições dos próprios projetos (MIGUEL, 2016). De acordo com o conteúdo exposto na seção “Quem somos” da página de internet do movimento, o mesmo define-se como uma associação informal, independente e sem fins lucrativos, produto de uma união entre estudantes e pais, preocupados com um suposto processo de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras. Na luta contra o processo de doutrinação, a dificuldade em comprovar o fenômeno seria solucionada pelo incentivo à divulgação, na forma de testemunhos de pais e alunos, com o objetivo de tornar públicas quaisquer situações julgadas por estes como exemplares de contaminação ideológica.

No segmento que esclarece os objetivos da iniciativa, propondo evitar a “instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (conforme exposto no texto do próprio movimento), as metas do movimento concentram-se na descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas, no respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes e no respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Para garantir tais objetivos, o Programa Escola Sem Partido, fruto do movimento e utilizado no anteprojeto de lei, obriga à fixação, em todas as salas de aula de ensino fundamental e médio, de um cartaz com seis “deveres do professor” que determinam limites e formas de comportamento dos educadores, conforme exposto a seguir:

- 1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 - O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5 - O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Além das seções já mencionadas anteriormente, o website do movimento inclui outros segmentos relevantes, nos quais apresenta de forma geral a iniciativa, garante a privacidade dos usuários que não quiserem ser identificados em suas mensagens/denúncias e uma seção “FAQ”, na qual esclarece os motivos que determinam como problema grave o processo de doutrinação, e outras possíveis dúvidas relativas à existência de neutralidade ideológica, à liberdade de ensinar dos professores, ao que pode ser feito contra a doutrinação e à existência de diferentes fontes de aprendizado disponíveis aos alunos. Mostra-se também relevante a disposição de um modelo de notificação extrajudicial, que pode ser utilizado pelos pais, e entregue de forma anônima aos professores e autoridades escolares, em caso de observação de práticas de doutrinação dos alunos. Em tom jurídico, tal notificação expõe conteúdos legais referentes aos deveres e direitos dos alunos e professores e sugere aos pais que mintam, conforme destaca Miguel (2016, p. 602), no que se refere ao conhecimento dos filhos da entrega da notificação: embora o documento inclua um item que menciona a ciência pela criança da entrega do documento, esta não precisa acontecer, para “poupar seus filhos de um estresse desnecessário”<sup>26</sup>.

Em relação a seu posicionamento político, o projeto se declara como neutro e afirma não promover tópicos das agendas liberal, conservadora ou tradicionalista. Afirma, no entanto, que é erroneamente denominado como sendo “de direita” pelos professores e estudantes “de esquerda” devido ao fato de ser “(...) *a esquerda a única responsável pela instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos*”, o que os levaria a serem denominados como adversários

---

<sup>26</sup> Trecho retirado da notificação extrajudicial, presente no website do movimento

ideológicos, e por isso, “de direita”. Entre os mais de cinquenta depoimentos expostos na página do movimento, apenas um não faz referência crítica aos posicionamentos “de esquerda”, sendo a grande maioria (mais de 90% deles) reclamações feitas por alunos de escolas e universidades, e o restante por professores ou funcionários das instituições, sendo alguns dos depoimentos comentados pelo coordenador do projeto.

Alguns termos e expressões presentes nas denúncias e comentários estão frequentemente, por parte de seus autores, associados ao processo de doutrinação: “marxismo”, “esquerdismo”, “PT”, “golpe político”, “desconstrução”, “o corpo é meu”, “homofobia é crime”, críticas às organizações Globo e colocações a respeito de movimentos como o MST. Além destes, se mostram presentes também, nos depoimentos, temas não pertencentes ao processo educacional, de acordo com os denunciadores, e que, portanto, não deveriam fazer parte das atividades escolares. Entre estes: homofobia, religião e ateísmo, feminismo, sexualidade, gênero, posse de armas e outros.