

Gestão escolar: os parâmetros sócio-antropológicos

Karina Augusta Limonta VIEIRA¹

Resumo: Este artigo tem como tema central abordar a gestão escolar sob os parâmetros da sócio-antropologia. Por meio de um resgate histórico evidencia-se a necessidade de uma gestão escolar que valorize o macro (administrativo e burocrático) e o micro (subjetivo e afetivo), a fim de dialogar com a dimensão cultural e cotidiana da escola.

Palavras – chave: Gestão escolar; Política educacional; Cotidiano escolar; Cultura escolar.

As escolas estão envolvidas por planejamentos, planos, metas e avaliações. Esses aspectos são decorrentes de um sistema educacional que acompanhou o advento da industrialização e das Teorias Administrativas do século XIX. Contudo, o estilo empresarial que as escolas adotaram, deixaram de lado algumas características básicas da instituição escolar, como uma gestão que valorize a sua dimensão cultural e cotidiana. A partir dessas considerações trago uma perspectiva que procure dialogar com a dimensão cultural e cotidiana da escola e de cada comunidade escolar.

O tema gestão escolar nesse artigo será trabalhado em três momentos: 1º breve descrição da história do pensamento administrativo educacional na América Latina; 2º a influência da nova ordem econômica e política internacional da educação e; 3º finaliza-se, apontando algumas perspectivas da dimensão cultural e da abordagem sócio-antropológica da gestão escolar.

A história do pensamento administrativo educacional na América Latina

Para este tópico trago alguns pontos abordados por Benno Sander em *Gestão da Educação na América Latina*. A administração pública e a gestão da educação na

¹ Mestre pelo Programa de Educação Escolar da Unesp-Araraquara. Pesquisadora do NIPI (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário) e Coordenadora do GEICAB (Grupo de estudos Imaginário e Cultura Afro-Brasileira), ambos da UFPE.

América Latina sempre foram influenciadas por teorias advindas da Europa e dos Estados Unidos da América. O período colonial foi influenciado pela tradição jurídica, enquanto que o século XIX e a primeira metade do século XX foram influenciados pelo positivismo. Nesse contexto histórico os países não só adotaram as teorias administrativas, como também a cultura e os interesses políticos de outros países.

Para a compreensão do atual estado do conhecimento da administração pública e na gestão da educação na América Latina, é importante examinar o pensamento administrativo e pedagógico em sua perspectiva histórica.

A construção do conhecimento na administração pública e na gestão da educação latino-americana é resultado de um processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente ao longo da história das instituições políticas e sociais da América Latina, afirma Sander (1995). Para explicar a construção do conhecimento administrativo, o autor utiliza-se de seis enfoques principais: jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista, sociológico e cultural. Todos os enfoques serão tratados aqui como forma de retratar a história da administração educacional.

O enfoque jurídico

O enfoque jurídico foi utilizado pela administração pública latino-americana durante o período colonial e até as primeiras décadas do século XX. Este enfoque era essencialmente normativo e estritamente vinculado à tradição do direito administrativo romano, interpretado de acordo com o código napoleônico e os elementos teóricos da França.

Conforme Sander (1995), no campo da organização do ensino e da administração da educação durante o período colonial latino-americano houve pouco desenvolvimento teórico e escassa sistematização do conhecimento. Lourenço Filho (apud Sander, 1995) mostra que no Brasil somente um terço dos títulos das publicações durante o período colonial eram sobre temas de organização e gestão do ensino. Em geral eram publicações sobre memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo e legalista.

Ainda ao enfoque jurídico herdado da Europa, Sander (1995) diz que desde o início a educação latino-americana fora influenciada pelo cristianismo, especialmente

o da Igreja Católica. Junto com a ação católica de origem européia, iniciou-se no século XIX, ampliando-se no século XX, a influência das igrejas protestantes.

O positivismo de Comte também influenciou a sociedade e a educação latino-americana. Sua filosofia pregava os conceitos de ordem, equilíbrio, harmonia e progresso na organização e no funcionamento das instituições políticas e sociais. Na educação, fincou o conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico, sua metodologia científica de natureza descritiva e empírica e as práticas prescritivas de organização e gestão. A filosofia positivista veio, então, consolidar as perspectivas tecnoburocráticas da escola clássica de administração e, posteriormente, as perspectivas comportamentais e funcionalistas de administração.

O enfoque tecnocrático

Este enfoque, juntamente com a efervescência política e cultural que marcou o setor público e a educação durante as primeiras décadas do século XX, deu início a numerosos movimentos reformistas na administração do Estado e na Gestão da Educação.

De acordo com Sander (1995) instala-se nesta época a tecnocracia como sistema de organização, com forte predomínio dos quadros técnicos preocupados pela adoção de soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos, logo, os aspectos humanos e os valores éticos geralmente ocupavam lugar secundário.

As teorias dessa etapa tinham como base os princípios da escola clássica de administração, preconizados nas primeiras décadas do século XX por Fayol na França e por Taylor nos Estados Unidos da América. A teoria da burocracia de Weber também exerceu profunda influência nos movimentos teóricos da fase reformista e das etapas posteriores.

O enfoque tecnocrático, de acordo com Sander (1995), assumiu características do modelo máquina, preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência. As ênfases eram dadas às características organizacionais do sistema administrativo, com reduzida atenção à influência dos fatores econômicos, políticos e culturais na vida das organizações.

No campo específico da administração da educação, segundo o autor, o enfoque tecnocrático enfatizou a adoção de perspectivas e soluções organizacionais

e administrativas enraizadas no pragmatismo instrumental do início do século XX. Para os teóricos da época, a pedagogia deveria oferecer soluções técnicas para resolver racionalmente os problemas reais que enfrentava a administração da educação.

O enfoque comportamental

A partir da década de quarenta iniciam-se movimentos contra os princípios e práticas tradicionais da administração clássica. Nesta época, então, busca-se o resgate da dimensão humana da administração das fábricas, nas organizações governamentais e nas escolas e universidades. Este enfoque eclode com o movimento psicossociológico das relações humanas a partir dos estudos de Hawthorne realizados entre 1924 e 1927 nos Estados Unidos da América.

Para Sander (1995), esta construção comportamental que destaca a interação entre a dimensão humana e a dimensão institucional da administração tem presença marcante na educação. Na realidade, a aplicação da Psicologia à administração da educação remonta ao psicologismo pedagógico do início do século XIX, de Pestalozzi e Froebel, os quais postularam que a educação deve levar em conta a realidade psicológica do educando com todas as exigências de seu mundo subjetivo. Logo depois, a Sociologia uniu-se à Psicologia contribuindo para os estudos da administração da educação, sendo Durkheim um dos colaboradores.

O enfoque desenvolvimentista

Este enfoque desenvolveu-se na fase de reconstrução do pós-guerra. Surge nos Estados Unidos da América, sendo resultado de um conjunto de fatores, entre os quais a exposição internacional dos pesquisadores e executivos norte-americanos, e a necessidade de organizar e administrar os serviços de assistência técnica e ajuda financeira na etapa do pós-guerra, especialmente os programas do Plano Marshall na Europa e os da Aliança para o progresso na América.

De acordo com Sander (1995) os desenvolvimentistas propunham uma perspectiva de administração dedicada à gestão dos programas de desenvolvimento e ao estudo dos métodos utilizados pelos governos para implementar políticas e planos concebidos para atingir seus objetivos econômicos e sociais.

na América Latina o enfoque desenvolvimentista de administração foi utilizado com a modernização da administração pública. E na educação, a administração coincide com o paradigma economicista e com a fase da educação para o crescimento econômico. Diante destes preceitos econômicos surge o planejamento da educação, fortemente impulsionado pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação intelectual e pelas organizações internacionais de crédito. (TOMMASI, L., 2000: 17)

Em 1962, os ministros da Educação e de Planejamento dos países do continente (Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Panamá, Peru, Venezuela, e Estados Unidos da América), juntamente com a UNESCO, a OEA e a CEPAL, consagram o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, como instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social. Os ministérios da educação latino-americanos estabeleceram unidades de planejamento educacional e de formação de recursos humanos para o desenvolvimento. E, os ministérios de Economia e Planejamento inauguraram a fase dos planos anuais, trienais, quinquenais, e decenais de desenvolvimento econômico e, conceberam os respectivos planos setoriais de educação.

Estes fatos revelam que, na época, a educação era o fator mais importante de desenvolvimento nacional, o próprio “motor do crescimento econômico”, salienta Sander (1995). Por essa razão, os serviços educacionais eram minuciosamente planejados em função dos requerimentos de mão-de-obra para atender às necessidades da industrialização que avançava nos países da América Latina. Em termos de preparação das pessoas para a vida, a educação se desenvolvia em função do mercado de trabalho que requeria indivíduos eficientes e economicamente produtivos.

Na realidade, a produtividade e a eficiência eram preocupações centrais dos adeptos do desenvolvimentismo pedagógico, que encontraram na tecnologia o novo instrumento modernizador da educação e da sociedade. A América Latina vivia um período de otimismo pedagógico. As estatísticas revelaram que nessa época houve um enorme crescimento quantitativo dos sistemas de ensino em termos de escolas, colégios, universidades, matrículas, formados e recursos públicos para a educação. Entretanto, na década de setenta o otimismo pedagógico entrou em crise. Foi

preciso agora reavaliar o papel e a relevância da educação na América Latina, e orientar o papel da administração pública e da gestão da educação.

O enfoque sociológico

Com a crise do otimismo pedagógico nos anos setenta, estudiosos latino-americanos começaram a se interessar por teorias que se adequem à política e à cultura local. A inadequação política e cultural das teorias organizacionais e administrativas são hipóteses explicativas dos fracassos dos movimentos reformistas.

O enfoque sociológico abordou a administração pública e a gestão da educação, embasando-se em sua função política, sociológica e antropológica, afirma Sander, (1995). Isto só foi possível porque os estudos na administração da educação evoluíram por causa de três fatores: a ação das associações profissionais de educadores, o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em Educação, e o apoio da cooperação internacional.

De acordo com Sander (1995), durante toda a etapa sociológica os intérpretes do enfoque de ciência social aplicada nos estudos de administração da educação procuraram responder às exigências e peculiaridades econômicas, políticas e culturais da América Latina. Para alcançarem esses objetivos se observa nas últimas décadas um renovado esforço para consolidar uma concepção de administração da educação a partir da perspectiva econômica, política e cultural da América Latina no contexto de novas relações de interdependência internacional que caracteriza a década de transição para o século XXI.

O enfoque cultural

O enfoque cultural que vem sendo discutido nos anos noventa, envolveu os valores e as características filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais das pessoas que participaram do sistema educacional e da sua comunidade.

A característica básica é a visão da totalidade que lhe permite abarcar os mais variados aspectos da vida humana.

Diante dessa perspectiva global cabe à administração da educação coordenar a ação das pessoas e grupos que participam direta ou indiretamente do processo educacional da comunidade com o objetivo de promover a qualidade de vida humana coletiva. Por essa razão, a administração da educação será pertinente e significativa para as pessoas e grupos que integram o sistema educacional e sua comunidade mais ampla na medida em que seja capaz de refletir suas crenças e valores, suas orientações filosóficas e suas características sociais e políticas. (SANDER, B., 1995: 31)

O autor diz que além da Antropologia, da Filosofia, da Antropologia Filosófica, da Psicologia e da Antropologia Física, a Sociologia e a Antropologia Social oferecem bases teóricas para estudar e compreender a dimensão cultural da administração da educação. Entendendo, então, a administração da educação como “um processo dirigido por e para seres humanos, agindo e interagindo no seio de um sistema educacional cada vez mais complexo”. Nesse contexto cabe à administração “o papel de estabelecer condições que permitam a plena realização do ser humano como sujeito de um processo histórico de construção e distribuição do conhecimento” (SANDER, B., 1995:32).

A influência da nova ordem econômica e política internacional na educação

O século XXI marca a entrada no novo milênio e com ele transformações econômicas e políticas em diversas partes do mundo, afetando a estrutura de interdependência internacional. Neste século busca-se voltar às origens culturais, protagonizando o desmoronamento da ideologia do Estado concentrador e restabelecendo a relevância cultural como fundamento da constituição de nações livres ou de Estados associados com novos conteúdos éticos e novos planos de ação.

De acordo com Bianchetti (1999), é nesta época que surge uma nova era na economia e na política mundial, acompanhada por uma nova consciência social que reclama um sistema internacional mais livre, equitativo e comprometido com a melhoria da qualidade de vida e da segurança humana global. A nova realidade internacional significa uma crescente multilateralização do poder político econômico mundial, o que amplia as possibilidades de participação dos países da comunidade

internacional, tanto na tomada de decisões, quanto na distribuição dos benefícios econômicos e políticos.

A nova realidade internacional também trouxe derivações e implicações para as Ciências Sociais e, em particular, para a Pedagogia e a Gestão da Educação. Isto se deve pelo fato de a nova realidade internacional exigir que se concebam alternativas superadoras de organização social e política, no contexto de uma matriz pluralista de poder mundial. Segundo Sander (1995), as recentes transformações internacionais são os resultados da ação de muitas pessoas e comunidades organizadas de diferentes contextos econômicos e culturais. Essas transformações acentuam a necessidade de buscar a superação dos paradigmas tradicionais de educação.

Para Swartzman (apud Sander, 1995) a nova matriz de poder mundial a ser construída coletivamente deve suplantar tanto a perspectiva dicotômica quanto a visão unidimensional na política e na sociedade, dando lugar a uma orientação multidimensional ou multiparadigmática com crescente conteúdo cultural.

Observa-se que a educação é significativamente afetada pela nova realidade internacional, de acordo com Bianchetti (1999). Por isso que a criação de instituições e sistemas educacionais é uma exigência imediata de todo projeto de transformação social de uma nação e de sua afirmação política no âmbito internacional. Isto significa dizer, também, que no campo da administração da educação, os modelos tradicionais e as antigas hipóteses enraizadas nas teorias tecnoburocráticas e funcionalistas de organização e gestão não oferecem mais soluções diante desta nova realidade.

esta nova realidade nos coloca diante de um desafio conceitual e praxiológico, do qual a solução é a criação de formas de organização e gestão da educação que favoreçam a inserção da escola no contexto global da sociedade moderna em transformação. E, no que diz respeito à administração pública e à gestão da educação latino-americana, tem-se a necessidade de revelar quais os fundamentos conceituais das teorias organizacionais e administrativas utilizadas, posto que as teorias administrativas são elaboradas em contextos totalmente diferentes dos da América Latina, como nos Estados Unidos da América, e na Europa. (BIANCHETTI, R., 1999:45)

Para Sander (1995), deve ocorrer um processo de construção e reconstrução das teorias organizacionais e administrativas no setor público e na educação. Dessa forma, observa-se uma crescente preocupação com as conseqüências da

inadequação dos modelos organizacionais e administrativos no setor público e na gestão da educação. A prova disso, foram estudos realizados nos anos sessenta e setenta, trazendo contribuições importantes para os anos oitenta na tentativa de superar as limitações das teorias institucionais da reprodução social e cultural vigentes.

O autor, então, diz que a solução para a superação dos reducionismos teóricos e inadequações na educação latino-americana estaria na construção de perspectivas conceituais e analíticas compreensivas e historicamente aplicáveis a situações culturais específicas no contexto internacional. Esta estratégia superadora permitiria resgatar tanto os valores universais, como os valores particulares que enfatiza a cultura local e a ética comunitária. Nesse sentido, o desafio acadêmico dos estudiosos da América Latina seria conceber teorias educacionais que respondessem às necessidades e aspirações dos países latino-americanos.

Frente a este desafio percebe-se que o pensamento crítico latino-americano teve expressão destacada na pedagogia e na gestão da educação. Nos anos 60, o movimento político pedagógico mais influente foi protagonizado por Paulo Freire (1980), com seus conceitos de conscientização e educação libertadora e sua metodologia dialética. Nos anos 70, têm destaque os pensadores críticos da hegemonia institucional e da reprodução social e cultural.

Nos anos 80 os estudiosos latino-americanos fizeram um balanço crítico, tanto das teorias funcionalistas e desenvolvimentistas como dos enfoques institucionais do reprodutivismo social e cultural, com o objetivo de ensaiar perspectivas conceituais e analíticas mais pragmáticas e mais relevantes à luz das necessidades e peculiaridades da América Latina e no novo contexto internacional.

Esse debate visou também examinar os fatores econômicos e sociais que determinaram a administração escolar, explica Tragtenberg (1976). Um dos temas reiterativos no campo da teoria organizacional foi o da burocracia como estratégia administrativa dominante da sociedade industrial e como sistema de dominação a serviço da própria organização. Devido ao caráter autoritário e burocrático da administração tradicional, a administração escolar definiu-se como uma prática social específica que enfatiza o político sobre o técnico e o educativo sobre o organizacional.

Percebe-se, então, que nos anos 90 houve uma crescente construção de perspectivas de administração da educação. Perspectivas estas que valorizaram a

participação das pessoas, tanto dentro das nações como entre as nações, especialmente entre aquelas que compartilharam tradições culturais, prioridades econômicas e orientações políticas, no sentido de cultivar a identidade cultural e promover a integração internacional.

As perspectivas da dimensão cultural e da gestão sócio-antropológica no Brasil

O século XXI inaugura o novo milênio e também as novas perspectivas. Frente à inadequação política e cultural das teorias organizacionais e administrativas viu-se florescer no campo educacional um novo enfoque administrativo. Este enfoque surge em uma nova era da economia e da política mundial acompanhado de uma nova consciência que acentua a necessidade de buscar a superação dos paradigmas tradicionais de educação.

Na busca de superar a visão dicotômica e unidimensional da política e da sociedade e, conseqüentemente, da educação, autores da década de 90 preferem dar lugar a uma visão multidimensional e multiparadigmática que contenha o conteúdo cultural e a participação da comunidade escolar. Na gestão educacional isto significa “reconstruir as estratégias institucionais básicas, ou seja, na área institucional é necessário eliminar a tecnocracia manipuladora do tradicional modelo burocrático, centralizado e paternalista” (TRAGTENBERG, M., 1976:17).

a escola deverá propiciar a aproximação do conhecimento por meio da articulação com seu *locus* de produção. Esta articulação é a nova função do professor que não mais ensina por meio das relações interpessoais com os alunos, mas que estabelece a mediação entre eles e a ciência no seu meio, na práxis social produtiva, gerenciando o processo de aprender e repensando a organização do espaço escolar. (CAJAL, A., 2001: 154)

Nesse sentido, Porto e Teixeira (1997) trazem uma contribuição interessante apontando a pertinência da abordagem sócio-antropológica do cotidiano no tratamento da gestão da escola. Pensar diante desta perspectiva significa obter uma visão tanto macro – estrutural, quanto micro – estrutural das práticas gestionárias. A visão macro – estrutural baseada na administração clássica traz como principais objetos de importância a economia, por isso é importante também que se valorize o lado micro – estrutural. O lado micro – estrutural é importante para podermos

entender elementos das práticas gestonárias e desmistificarmos as globalizações do planejamento clássico, no qual baseia-se a visão macro –estrutural (tradicional e burocrática).

Para a abordagem sócio-antropológica é preciso considerar que a escola é um sistema sócio – cultural. Como diz Paula Carvalho (1997), “um sistema simbólico constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação”. Pode-se dizer, então, que “as práticas desses grupos são simbólico–organizacionais, pois têm a função de organizar a socialidade² dos grupos sociais (estar – junto), na medida em que criam vínculos de solidariedade e de contato”. É nesse sentido que evidencia-se a dimensão simbólica do discurso e da ação, das práticas da gestão escolar, isso quer dizer que é preciso que a gestão seja situada em uma dimensão cultural, onde o importante seja privilegiar a cultura escolar.

Diante da perspectiva sócio-antropológica não se deve esquecer que em uma escola não existe uma cultura, mas tantas culturas quantas forem os grupos sociais, que coexistem preservando a sua diferença/especificidade/multiplicidade, impondo que se trabalhe o paradoxo da unidade/multiplicidade, afinal a cultura consiste num elo que une os sistemas simbólicos cotidianos.

uma escola possui sua microcultura que pode abrigar alunos da mesma classe social, da mesma faixa etária, podem ser moradores do mesmo bairro, os professores também podem ter características semelhantes em vários aspectos, as condições de trabalho semelhantes, o ambiente das salas de aula podem apresentar as mesmas características, no entanto, cada escola se constitui num pequeno mundo, com um conjunto de comportamentos, de padrões a respeito de como agir e interagir (CAJAL, 2001:123).

Na verdade a micro-cultura não é valorizada e muito menos respeitada, porque a sociedade considera a escola (instituição social) como um espaço onde se reproduz o saber e a cultura, mesmo as pessoas não tendo a consciência de que

² No original, *socialité*. O termo *socialité* (socialidade) é mais um exemplo, tratando-se mais de uma comunidade de linguagem, procura exprimir a “solidariedade de base” em que assenta o “estar-junto” humano e que convém distinguir de “sociabilité” (sociabilidade). Conforme ainda o autor, a própria experiência do “estar-junto” está pouco representada no termo “social”, de uso comum, porém mais apropriado a designar a relação racional mecânica entre os indivíduos do que a “solidariedade”, sobre a qual se apóia esse “estar-junto”; razão pela qual, também neste caso, o autor voltando aos termos de Durkheim, prefere o uso do termo “sociétal” (societal) que, ultrapassando o sentido da “solidariedade mecânica”, reenvia à “solidariedade orgânica”. A socialidade seria a expressão cotidiana dessa solidariedade em ato, seria “o societal em ato”. (Cf. MAFFESOLI, M. *A sombra de Dionísio – contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985).

pensam dessa forma. A gestão escolar, segundo Suano (1980), por meio de regimentos, normas, regras e estatutos homogeneízam as condições concretas de cada escola, deixando de levar em consideração os paradoxos existentes, desprezando descaradamente a identidade da instituição social. Isso mostra que a gestão escolar limita-se apenas em apontar os mecanismos que garantam o funcionamento da instituição, não se preocupando com os grupos participantes.

Teixeira e Porto (1997) salientam outro problema presente nas gestões escolares, a não participação da comunidade. Segundo as autoras esta participação é restrita ou não acontece pelo fato de as pessoas não terem a oportunidade de participar, sendo assim consideradas desinteressadas, alienadas ou descomprometidas com a educação. Por isso, para as autoras, as pesquisas relacionadas à gestão escolar precisam ser complementadas com a dimensão cultural, ou seja, compreender o que ocorre no cotidiano da escola, mais precisamente com os grupos que vivenciam as práticas cotidianas, tanto dentro da escola quanto fora da escola.

Outro fator importante é o de relacionar o poder com o problema da participação. As pessoas pensam que é o diretor que exerce o poder na instituição, e não levam em consideração o peso dos grupos constituídos. Assim, é preciso que se focalize os grupos e a execução de suas práticas simbólicas no interior da escola.

Para tanto deve-se valer do *paradigma da complexidade* de Edgar Morin (1979), ou seja, pensar que as relações se dão sempre a partir da coexistência da unidade na multiplicidade e da multiplicidade na unidade – *unitas/multiplex*. A relação entre os componentes ou indivíduos de um conjunto só podem se dar de forma recursiva, numa relação na qual a contradição não se resolve, por isso, deve-se considerar que na comunidade escolar há uma constituição de segmentos diferenciados, e até antagônicos e que em seu interior estabelece relações que são sempre complementares, concorrentes e antagonistas.

Pode-se, então, pensar que a gestão escolar necessita juntar as partes com o todo? Para Morin (2000) a educação precisa unir o todo com as partes, ou seja, que os alunos, pais estejam unidos com a escola, e a escola com os sistemas organizacionais inferiores e superiores. A separação burocrática e de superioridade impossibilita a interação de todos os meios que trabalham com a educação.

Isto significa que é ilusório a tentativa de construir uma comunidade escolar ou um grupo com uma identidade homogênea e unificada, porque a identidade é

construída com a diferença. E também é preciso considerar que nas escolas não há grupos constituídos, pois o que existem são apenas equipes compostas por pessoas que partilham um mesmo local de trabalho, mas não necessariamente objetivos, valores, crenças, expectativas comuns, embora muitas vezes estejam unidas por uma dependência recíproca. Em um grupo partilham-se crenças, ideologias, interesses, já ao contrário da equipe que há a cooperação para manter a impressão de “fachada” do que propriamente interesse comum, pode-se dizer que há uma relação tipo mecânica. Notamos que este tipo de relação mecânica é característico das organizações burocráticas descritas por Weber (1964).

Para Porto e Teixeira (2000), o coletivo e grupo diferenciam-se de equipe, exatamente pelo fato de que em um grupo valorizam-se as experiências comuns, ao contrário da equipe, em que não há reciprocidade. Mafesolli (1985) explica que a idéia de grupo é que dá o sentido ao ideal comunitário (do bairro ou da aldeia) que age mais por contaminação do imaginário coletivo do que por persuasão de uma razão social. Assim, “ao contrário da sociedade que se funda numa relação contratual, a comunidade se baseia no afeto, na paixão partilhada e na subjetividade comum de seus membros”.

Crespi (apud Porto e Teixeira, 1997) diz que é “preciso que se encontrem formas de gestão que possibilitem cada vez mais soluções parciais e temporárias proporcionando a mediação da diferença, a fim de assegurar a sobrevivência individual e coletiva”. Por isso o projeto deve ter a função de tentar incessantemente reparar os danos causados pelas formas concretas de mediação, entendido o projeto social como a manutenção da tensão, rumo a uma perspectiva de emancipação dos sujeitos sociais. Então, não se deve somente criticar as deformações ideológicas e de denúncia das estruturas de dominação (Chauí, 1989), mas sim promover a comunicação social e as possibilidades coletivas de auto-gestão.

Nessa perspectiva é preciso que se considerem as duas vias de constituição da ação grupal: a pragmática (atua no nível racional), e a imaginária (atua na dinâmica sócio-psíquico organizacional). A via pragmática visa à satisfação da necessidade humana e promove o imaginário da ordem, constituindo os grupos sujeitos. A via imaginária visa o imaginário da ruptura que privilegia a conflitorialidade, o comportamento desviante, a transgressão do grupo, levando a constituição de grupos sujeitos. Para as autoras, essas duas vias são condições

necessárias no processo de intervenção que visam promover a consciência – ação do grupo, sob a pena de tornar-se inoperantes. No entanto, é preciso ressaltar que a intervenção não resolve todos os problemas do grupo, pois, a tomada de consciência às vezes pode levar à dissolução do grupo.

De acordo com Mafesolli (1985), a escola como instituição social é uma organização burocrática que se preocupa com a racionalidade. Por isso segue à risca os princípios de organização burocrática de Weber: 1º produtividade, 2º eficiência – eficácia, 3º racionalização ou organização do trabalho. Este é o erro das escolas seguir um tipo de administração que foi prevista para as empresas econômicas e não para a instituição escolar. Mas com a intensa racionalidade do trabalho, aconteceu também uma burocratização da vida social – a igreja, a família, a escola, tornaram-se organizações burocráticas.

Diante dessa lógica a escola como grupo social (Candido, 1953) deveria visar à integração das culturas, e pensar em uma educação voltada para o contato entre os indivíduos dos grupos. Rousseau e Rogers priorizavam este tipo de educação, chamada de educação fática por focar as relações dos sujeitos e das pessoas, dando maior liberdade de relacionamento.

Então, para uma gestão escolar participativa, que respeite a diferença é preciso que se reinterprete a cultura. Só existirá ação e criatividade cultural com a reinterpretação cultural, deixando de lado a idéia de fabricação cultural, e principalmente abolindo o modelo predominantemente burocrático de organização.

Considerações finais

O século XXI marca a entrada ao novo milênio, e com ele transformações econômicas e políticas em diversas partes do mundo. Ao mesmo tempo estão sendo concebidas alternativas superadoras de organização social e política de caráter pluralista, que acentuam a necessidade de buscar a superação dos paradigmas tradicionais de educação.

Foi principalmente nos anos 90 que houve uma crescente construção de perspectivas de administração da educação, as quais passaram a valorizar a participação das pessoas e a compartilhar tradições culturais, prioridades econômicas e orientações políticas, no sentido de cultivar a identidade cultural e promover a integração internacional.

Uma administração de visão multidimensional e multiparadigmática de conteúdo cultural, o que significou, na gestão educacional, uma reconstrução das estratégias institucionais básicas, ou seja, na área institucional está havendo tentativa de eliminar a “tecnocracia manipuladora” do tradicional modelo burocrático, centralizado e paternalista.

Diante da tentativa de reconstruir as estratégias institucionais básicas surge um campo muito específico da gestão, o campo sócio-antropológico de enfoque cultural. Nesta abordagem tentou-se deixar de estudar a escola como instituição social (Goffman, 1999) e passou a estudá-la como um grupo social (Candido, 1953), onde os saberes locais, a diversidade cultural, e a auto-organização passaram a ser pontos importantes.

Nesta abordagem pretende-se suprimir a homogeneização para dar lugar ao pluralismo, a diferença, de forma que aquela Pedagogia burocrática voltada para a cultura do sistema de códigos normas seja predominantemente abolida dando destaque assim à Pedagogia institucional voltada para a cultura como universo das vivências e para o Paradigma da Complexidade, que valoriza a natureza e a cultura. Logo, a gestão voltada para a sócio-antropologia valorizará tanto a macro (administrativo e burocrático) quanto a micro (subjetivo e afetivo) – estruturas.

Considerando que a escola possui a cultura organizacional e a cultura escolar, é fato que ambas se constituem em um processo conjunto que ocorre na escola. A cultura organizacional é a cultura das organizações (família, escola, empresa), e a cultura escolar é aquela que se configura ao mesmo tempo como, cultura organizacional, cultura de grupos e cultura do cotidiano.

Referências

BIANCHETTI, R.G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CAJAL, I. B. A. A interação na sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos: In: COX, M. I. P. e PETERSON, A. A. de A. **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. 9ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1953.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente: por uma sociologia da vida cotidiana**. Natal, Argos Editora, 2001.

_____. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **A violência totalitária**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1979.

PAULA CARVALHO, J.C. de **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. R.J., Imago, 1990.

_____. **A culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação fática e ação cultural**. Tese de Titulação. S.P., FEUSP, 1991.

_____. Do “antropólogo – educador” ao “educador – antropólogo”: um caminho de aprendizagens. In: **Anuais do II Seminário da Sociedade Brasileira de Educação Comparada**. S. P., FEUSP, 1987, p. 275 – 278.

_____. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. In: **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, vol. 1, n.1, Botucatu, Fundação UNI – UNESP, 1997, p. 181-191.

PORTO, M.do R. S. e TEIXEIRA, M.C.S. Gestão da escola: novas perspectivas. In: SILVA, R.C. (org.) **Administração da Educação e Política da Educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.

SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. Imaginário e educação: as mediações simbólicas no universo das organizações educativas. IN **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, Editora Universitária/UFMT, v.3, nº4, jul./dez., 1994, p. 7-19.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**. Construção e Reconstrução do Conhecimento. Campinas, S.P, Editora Autores Associados, 1995.

SUANO, H. **Cultura e personalidade**: um estudo das relações de autoridade entre diretor e professores de uma escola pública. S.P., Dissertação de mestrado, FEUSP, 1981.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, 2000.

TOMMASI, L. (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: **Educação Brasileira Contemporânea**: Organização e funcionamento. São Paulo: Editora McGraw Hill do Brasil, 1976.

WEBER, M. **Economia y Sociedad**. México, FCE: 1964 (volume I, Primeira Parte, II; III. I.; volume II, IX. I).