

## PENSANDO E SITUANDO O ESPAÇO ESCOLA: MAIS UMA ORGANIZAÇÃO?

Maurienne Caminha Johansson (EU/UNIB)  
GT 17 - Educação, Cultura e Sociedade

### Introdução

O homem, produtor de conhecimento, tornou-se uma vítima da fragmentação e da disciplinarização incoesas, fenômenos característicos das décadas atuais de mundialização neoliberal.

O rompimento da relação natureza-cultura, a separação disciplinar entre ciências e humanidades, deflagram uma iminente necessidade de reaproximação e reintegração dessas relações - tornadas oposições -, que só tornar-se-ão fato se houver do mundo um grande esforço e empenho educacional transdisciplinar por contextualizar e ressignificar o próprio conhecimento e o ensino - ressignificando a própria educação!

Ensaia-se no mundo a política educacional necessária a ele. Ensaia-se também a forma de organização ideal para geri-la.

A escola, por sua vez, enquanto instituição estruturadora da sociedade, é a organização para a qual congrui a responsabilidade maior, junto à família, de cuidar da educação como um bem estratégico, na medida em que é condição para o alcance de objetivos sociais e econômicos, individuais e coletivos. Sabe-se que, construir o bem-estar social e assegurar condições de evolução na conquista da cidadania requer muito investimento dos países, dos Estados, da(s) sociedade(s), de todos. Investimento de toda ordem. Especificamente da vontade!

As tendências mundiais em educação consensadas na Conferência Internacional sobre a Educação para o século XXI, registradas no Relatório Delors, estabelecendo os quatro pilares da educação contemporânea - aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer - requerem mudança geral de paradigmas na tradição educacional e impactarão certamente os micro-espacos educacionais, dos estabelecimentos de ensino às salas-de-aula.

Com certeza, esse impacto deverá extrapolar a dimensão da escola enquanto organização e desembocar até à sua natureza educativa, visto que, parece-nos inerente aos ideais da democracia o pensamento da gestão cooperante e, por sua vez, a convicção dos sujeitos envolvidos - de que o perfil da escola para o século XXI como escola crítico-democrática proporá transformar as instituições escolares não mais (só) em "empresas" públicas ou "empresas" privadas mas antes de tudo (e depois também) numa "outra escola" concebida como uma forma de política cultural que pode e deve introduzir, preparar e legitimar *formas particulares de vida social*. (RIGAL, 1991)

Neste artigo, nossa intenção é colaborar com os gestores educacionais/escolares na focalização da instituição de ensino como organização (educadora) *especial*, necessitada de ser vista como tal, por seu papel multidimensional e formativo da criança, do jovem, do homem e da mulher, e, portanto, exigente de uma administração específica, por sua complexidade, e requerente de uma teoria própria de gestão que, quem sabe?, surgiria exatamente da prática dos "diretores", equacionadas à Ciência da Administração, diferentemente, todavia, em muitas dimensões.

### A Organização "Escola": Âmbito e Objetivo

Considerar como FERREIRA(2000), que a escola constitui-se no *locus* que assume a função social de capacitar crianças, jovens e adultos para o exercício do trabalho e da cidadania, por si só já é muito complexo. Especialmente complexo quando função social diz respeito ao papel relacional à sociedade em constante mutação, emergentes incertezas e novas necessidades, o que implicará à escola o repensar permanente dessa função na sociedade, do seu "ide", e ao menos, de como realizá-lo.

FERREIRA (2000: 295-296) focaliza a *formação* do homem e da mulher em sua ampla dimensão, como sendo o motivo de existência da escola enquanto instituição. Salienta questões inerentes a quaisquer concepções educacionais, latentes, por isso mesmo, na formação do ser humano, e, entendemos nós, que devam necessariamente ser requeridas à escola: *o tipo de formação da qual a escola seja a instituição a oferecer com excelência; ser uma instituição cujo papel consista na socialização do saber sistematizado existindo para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber; esta formação deva cobrir as dimensões científica, técnica, ética e humana que se constituem de elementos cognitivos (aprendizagem, ensino, habilidades, conhecimentos, capacitação, qualificação) e elementos atitudinais (socialização, disciplina, conduta, disposições); a passagem pela escola tenha influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade; a escola seja "locus de reprodução, e locus de produção de políticas, orientações e regras"; a inserção da própria escola na sociedade globalizada e na sociedade do conhecimento, onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais venham causando impactos desestabilizadores a toda humanidade, e consequentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação.*

É possível perceber a imprescindibilidade da tomada de consciência do papel formativo multidimensional - social - político - cultural - científico - ético - técnico, da escola por ela mesma. E isto é próprio da escola. Não de outra organização. Outras organizações, que por ventura passem por este trajeto (se existem nesse nível conceitual) passariam por ele como estratégias para um dado fim, que, provavelmente seria por interesses voltados para a sociedade capitalista (dos quais a escola também não está isenta, pois é um segmento dela, até para sustentá-la, ou para resistir-lhe), não estariam trabalhando para isto, mas através disto - por outro(s) objetivo(s). Ao contrário, a escola nasce e se desenvolve (pelo menos, deveria assim ser) para o homem - pela condução dele à felicidade - cientificamente, tecnicamente, politicamente, culturalmente, eticamente e economicamente.

As empresas e organizações em geral não têm finalidades também de fazerem as pessoas felizes? Elas têm estratégias com isso. Para outro alcance - que pode coincidir com aspectos procedimentais da escola - mas isso ocorre como estratégia ou como consequência, não como fim em si mesmo! A diferença está em que a natureza da educação não deve se confundir com a natureza da produção. E, a ação política da educação só é compreendida dialeticamente, o que não é termo na economia - no capitalismo, embora que a concepção educacional, enquanto processo de socialização, possa *admitir* (até necessariamente, no contexto) *a lógica da empresa capitalista, da autonomia, da neutralidade, da parcialidade* (HORA; 1994:48) para ajustar-se e encontrar-se, entretanto, a ação política de formação pela educação, não concorreria para produzir consumidores exclusivos, mas sujeitos, proativos, da história na *polis*, e da *polis*.

O espaço "escola" hoje, no contexto de incertezas e de contínuas mudanças em que é obrigado a se inserir, sob pena de ser extinto, deverá recorrer ao aperfeiçoamento teórico-prático dos princípios norteadores de estratégia capazes de promover o homem (a criança, o jovem, o

adulto, o idoso) para o bom e saudável enfrentamento do que é vulnerável ou inesperado, aproveitando-se habilmente do conhecimento secular, agora contextual e transdisciplinar por necessidade, assim como construindo outro(s).

MORIN(2000:13-18) tendo sido solicitado pela UNESCO, a sistematizar reflexões referenciais para o repensar da educação do planeta no século XXI, em diálogo com as nações, elencou, num propósito de mobilização de frentes de luta e de ação, "os sete saberes necessários à educação do futuro" entre os quais generalizou e nomeou:

1. as cegueiras do conhecimento - o erro e a ilusão;
2. os princípios do conhecimento pertinente;
3. ensinar a condição humana;
4. ensinar a identidade terrena;
5. enfrentar as incertezas;
6. ensinar a compreensão;
7. a ética do gênero humano.

FERREIRA (299-303) menciona sobre as idéias que respectivamente, significam: a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja ameaçado, em algum grau pelo erro e pela ilusão (MORRIN:19); a reforma do pensamento é necessária para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo (idem:35); a educação deve mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana; o destino individual; o destino social; o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis (idem:61); a educação tem a responsabilidade de desenvolver: a consciência antropológica que reconhece a unidade na diversidade; a consciência ecológica - de habitar com todos os seres mortais a mesma esfera viva (biosfera); a consciência cívica terrena; a consciência espiritual da condição humana que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente (idem:76-77); aprender a "navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza". Saber esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (idem:84-92); a compreensão em suas raízes, suas modalidades e seus efeitos... como condição básica da educação para a paz. (FERREIRA:302); a educação deve conduzir à antropoética - consciência do individual, do diverso e do antagonico, que encontra na democracia o locus das idéias, dos interesses, e de meios de informação diversos, que favorecem a criação e a recriação dos cidadãos e da democracia, num círculo vicioso de preservação da espécie (democracia num significado muito mais amplo que um regime político) de preservação da espécie.

Nesta perspectiva, o espaço-escola requer ser locus de excelência para a aprendizagem da educação - queremos dizer mesmo: para aprender a educação como forma de viver. Isso nos impulsiona a pensar imediatamente que este espaço que conhecemos, da escola, não coincide com este de que a sociedade planetária quer assegurar, de viabilizador e gestor do desenvolvimento de competências e habilidades de viver, pelo cidadão em constante formação.

A "hominização na humanização" de que falava Morrin dar-se-ia tão somente pela educação do próprio planeta, organizado para tal fim. Ele entende que isto possivelmente demandaria uma "*administração*", para a qual vê a ONU como agente principal desta missão (MORRIN:2000:115), juntamente com as políticas públicas e a administração da educação, completa FERREIRA (2000:304).

Talvez aí residiria o sentido/objeto da administração da educação!.. (Contudo, não temos a intenção de discutir este movimento sistêmico, aqui neste trabalho, em relação a essa

direção do plano macro no sentido mais amplo, mas de concentrarmos nosso estudo especialmente na direção da outra ponta - a hominização na escola).

Na projeção da sociedade planetária organizada, algo de que não se pode fugir é a real necessidade de entender o espaço escolar como fruto de uma organização e ao mesmo tempo porção de uma maior. E que carece ser gerida, para efetivar a sua missão.

Na sociedade globalizada economicamente e com difusão sistêmica do conhecimento, o papel e a função social da escola são redimensionados. A tecnologia expande-se às escolas, mas não o suficiente para incluir todos ali; o fenômeno repetitivo da exclusão social continua a provocar o questionamento acerca dos condicionantes da gerência do projeto pedagógico.

Segundo VIERA in (FERREIRA; 2000:131-133), grande parte das reflexões sobre a função social da escola no Brasil foram canalizadas em torno do debate acerca das tendências pedagógicas.

LIBANEO sistematizou categoricamente os papéis propostos para a instituição escolar nas diferentes pedagogias:

"**Tendência liberal tradicional**", onde a escola deve cumprir a função clássica de transmissão da cultura e do saber sistematizado;

a "**Tendência liberal progressista**", onde concebendo-se a educação como processo ativo, a escola deve cuidar das adequações necessárias individuais dos alunos ao meio cognitivo-ambiente;

a "**Tendência liberal tecnicista**", que concebe a escola como modeladora de comportamento, com ênfase na organização e na competência para o mercado de trabalho;

a "**Tendência libertária progressista**", onde cabe à escola influir na mudança da personalidade, para a liberdade e autogestão, transmitir os conhecimentos universais para a transformação social; (LIBANEO: 1986:23-39).

Compreendemos que estas identificações se interpenetram e não são puras, como não totalizantes. Segundo Vieira in (FERREIRA:2000:132-133) *novas perspectivas têm se colocado, inclusive, para a didática onde se tem abrigado o debate sobre a função social da escola e há novos aportes.*

Para CORTELLA (2000:131-136), a relação entre a escola e a sociedade abriga três posturas: *o otimismo ingênuo*, que atribui à escola uma missão salvífica; *o pessimismo ingênuo*, onde ela é instrumento de dominação; e *o otimismo crítico*, onde é percebida como instituição social contraditória que guarda a conservação e a inovação, podendo servir "para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente (...) para funcionar como instrumento para mudanças".

A pedagogia tradicional tem predominantemente guiado a escola até hoje no Brasil e, em alguns espaços do país pelo menos, até pouco tempo. Relegada a último plano nas políticas brasileiras, a escola agora recebe luzes e foco de prioridade na política educacional - sinalizada para uma nova concepção de educação, nova-função, outra(s) missão(ões), as quais deverão comportar os princípios selectos, da UNESCO, constituintes dos "quatro pilares" da educação (trabalhados didaticamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros / LDB nº9394/96) - *aprender a conhecer* (ou a aprender), *aprender a fazer*, *aprender a viver junto com os outros* (ou a conviver), *aprender a ser* (Educação,1999:89-117).

Na realidade, o momento é de tentativa nacional, com apoio do contexto internacional (e de trâmites econômicos internacionais também), de se recuperar a educação básica do Brasil.

MELLO (1993:46) declarava que o governo brasileiro (FHC) concebe a escola como um interlocutor legítimo do processo de formulação do Plano Decenal de Educação e que uma de suas "*linhas de ação estratégica*" é o "*desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional*". O sucesso do Plano articula-se ao "*reordenamento da gestão educacional*". À escola é conferida a devida "importância estratégica" - sendo espaço legítimo das ações educativas e agente de prestação de serviços educacionais de boa qualidade. Constitui, conseqüentemente, o fortalecimento de sua gestão e a ampliação de sua autonomia como alvos prioritários da política educacional.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, construídos por elas mesmas deveriam requerer a descentralização e a democratização do processo de tomada de decisões, tomados estes aspectos como atos pedagógicos. (Brasil.MEC.1994:606).

Todo esse contexto entre as demais variáveis componentes dessa esfera sobre a qual se assenta a discussão educacional encaminhou a escola a repensar o seu espaço, a sua missão e visão de futuro. Afinal, "*importância estratégica*" diz respeito também ao futuro da economia na sociedade onde o capital é o gestor.

Como entender a escola? Escola para reprodução da máquina ideológica do Estado? Escola para reprodução das injustiças? Escola para libertação do "bicho-homem"? Escola para sustentação/acumulação do capital? Escola para hominização da humanidade?

Não saberemos de todo. Outrossim, ninguém "poderá" o poder da escola. E ela, espaço decisivo que é, deverá rechar o seu espaço no mundo. Não espaço de moribunda, de retirante, mas o espaço de majestade, que nunca deveria ter perdido, cedido. (o que *não* significa reduzir a relevância da fábrica, do campo, dos espaços urbanos, das artes, do comércio, da Igreja, dos postos de saúde, etc., como outras escolas que participam da formação e da transformação dos homens.)

Entretanto, na sociedade planetária, plural, esse locus terá que ser replanejado, redesenhado, reconstruído - para não ficar obsoleto - fora de "órbita".

De qualquer jeito, entendido e defendido como for, o espaço escola não se comporta mais eficaz sem o curso da organização e da gestão que propicie harmonicamente os seus objetivos numa dimensão macro-contingencial, mas também micro-contingencial, no tempo e no lugar de nossa "polis". Ou perece.

Para situar mais adequadamente a escola enquanto organização, entendemos ser pertinente retomar aligeiramente o conceito de **organização**.

O dicionário escolar da língua portuguesa (BUENO:1975) toma a palavra **organização**; s.f. com o significado de: *ato ou efeito de organizar; organismo, constituição física; estabelecimento ou firma comercial, industrial, bancária, etc. (Med.) conversão em tecido vivo. Organizado*, adj. Seria aquilo *que tem órgãos; ordenado; metódico. Organizar*; vt. diz respeito a *construir o organismo de; ordenar; formar; arranjar; aparelhar; dispor; estabelecer as bases de; p. constituir-se; formar-se. Organizador*, adj. e s.m. seria *que, ou aquele que organiza. Organizável*, adj. 2gên. *Que se pode organizar.*

Vemos que no verbete *organização* não se inclui escola nem escolar no elenco dos estabelecimentos (categoricamente econômicos), mas segue-se um *etc.* o contexto de produção da obra (1956) concorre, certamente, para isso.

No "glossário básico" de CHIAVENATO (2000:155) *organização* ganha o mesmo sentido de *estrutura organizacional* e significa o *conjunto de órgãos e pessoas que constituem o aparato administrativo da organização. É o mesmo que formato ou desenho organizacional*. Segundo o autor, a estrutura organizacional é um *meio* de que se serve a organização para atingir eficientemente seus objetivos. Assim, cada empresa tem a sua própria organização em função dos

seus objetivos, tamanho, conjuntura que atravessa e da natureza dos produtos que a *fabrica* ou dos *serviços* que presta. (idem:143-144)

A Ciência da Administração serve-se, até aqui, à aplicação a todas as organizações. A escola é uma delas? Em que aspectos, se não todos, se podem equacionar as teorias administrativas à Escola?

ETZIONI (1967:7) in TEIXEIRA Manuela (s/d) lembra-nos que nascemos, vivemos e morremos *em* e dependemos *das* organizações. BERTALANFFY (1973:192) considera o mundo como uma organização e PERROW (1983 p.468) enquanto declara serem o corpo da sociedade insinua que as organizações serão a própria sociedade. TEIXEIRA (idem) declara que a escola, *a organização escola*, como chamou, é uma das mais relevantes entre as organizações, pois influenciará todas as outras. Realmente todas as profissões deverão passar, para se estabelecerem enquanto profissão, pela escola - pelo professor - profissão que a escola também forma!

MARCH e SIMON (1979:1) citados por TEIXEIRA dizem que as organizações são compostas de seres humanos em estado de interação. E afunilando o conceito em HALL (1984:23), que considera a complexidade dessa entidade, organização é uma *"coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e de coordenações de afiliação: essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos."*

A escola "encaixa-se" nos conceitos de organização das Teorias Administrativas, contudo, de forma sempre impotente, insuficiente para abarcar a complexidade da vida escolar. A administração escolar ainda não conseguiu desenvolver o seu objeto próprio de estudo, nem um modelo singular. Assim a Administração adaptada do locus das empresas para a(s) escola(s) tenta ajustar-se a essa, como empréstimo.

Enquanto isso há os que estão preocupados com a Escola, em entendê-la e explicá-la, visto que foi e é muito grande a influência das teorias organizacionais no funcionamento da escola - no Brasil assim como em muitas partes do mundo, incluindo Portugal, contexto referido por TEIXEIRA (s/d) de onde extraímos parte desta síntese: *a Teoria da administração científica do trabalho* (TAYLOR:1944); *a Teoria clássica* (FAYOL); *a Teoria da burocracia nas organizações* (WEBER:1922); *a Teoria das Relações Humanas* (MAYO:1986); *a Teoria da Contingência* (LAWRENCE e LORSCH:1984 e THOMPSON:1967) e *a Teoria Z* (OUCHI:1982).

Respectivamente relacionando, *a Teoria da administração científica do trabalho* tem como pressuposto a identidade de interesses entre o patrão e o operário, e a administração deveria assegurar o máximo de prosperidade ao empregador, unido ao máximo de prosperidade ao empregado. Para a escola a relação com a teoria se reporta especialmente ao estudo dos tempos e movimentos, para os quais são conduzidos os alunos: pelo anúncio de entrada, intervalos e saídas; pelo calendário escolar rígido; pelos programas previamente definidos; pela organização das aulas com "instrutores" e sua planificação; pela condução comportamental; pela ligação entre instrução e controle, inspiradas por Taylor. A Administração científica *é ciência, não regra empírica, é harmonia, não discórdia, é cooperação, não individualismo, é rendimento máximo em lugar da produção restrita, visa a formação de cada homem até alcançar a sua maior eficiência e prosperidade.* (TAYLOR: 1944:138)

*A Teoria da burocracia nas organizações* por Merton (1940) inspirada na Sociologia da Burocracia, de Weber (1922/1947), tem como pressuposto a dominação ou autoridade. Caracteriza-se: pela normativização da ação; hierarquia de autoridade e de funções

com clara distribuição de competências; impessoalidade nas relações; distinção entre administração - propriedade e funcionários selecionados por concurso ou por habilitações, só devendo obediência aos deveres objetivos da sua função. Os sistemas da Educação e os estabelecimentos de ensino têm-se enquadrado coesamente neste modelo.

A *Teoria das relações humanas* por Elton Mayo, parte de pesquisa experimental do efeito da iluminação sobre o rendimento do trabalho; do conhecimento do pensamento e sentimento dos trabalhadores, para entender seus atos laboriais; os estímulos que definem satisfação/insatisfação; a liderança interna do grupo. Em síntese, *o operário é visto como ser social, integrado num grupo; a ênfase é transferida da tarefa para a pessoa; o movimento do operário é definido mais por necessidades de reconhecimento social; a administração precisa saber dos vários subgrupos existentes na organização*, (MAYO;1933). A relação com a escola se faz por elementos novos como: a presença das organizações informais na formal - representadas nos currículos ocultos; a presença dos pequenos grupos - nos grêmios estudantis, nas coordenações, supervisões, pais e mestres, e de suas sub-lideranças; as competições internas em favor de méritos; a passagem do foco dos conteúdos, para a aprendizagem.

Com relação à escola, a burocracia é o modelo que, no Brasil, mais se aproximou da organização escolar e que se tem servido para explicar a instituição. Em boa parte do mundo também.

Como diz TEIXEIRA, sobre os elementos *inequivocadamente burocráticos* presentes na organização escolar de Portugal, fora outros, eles também existiriam e coexistem a outros modelos ainda hoje igualmente na administração educacional/escolar brasileira; as regras, estabelecidas centralmente, sobre os processos de avaliação dos alunos; o currículo escolar definido centralmente e de modo uniforme para todas as escolas, para todas as turmas e em todo país (incluindo o "livro-didático" com a transmissão de uma só cultura, num Brasil geograficamente grande, de muitas outras culturas, raças, credos e dialetos); o modo como se processa o recrutamento do pessoal docente, por concurso meramente documental em que o tempo de serviço anterior (a antigüidade) é o critério fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, nº9394/96, vem de encontro aos aspectos mais fortes dessa concepção e intenta, ao menos na questão organizacional epistemológica e de gestão, intervir de forma mais plural, envolvendo atores e atos pedagógicos numa dimensão cooperante e participativa, por princípios como (Brasil. MEC. 1996):

I. *"participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;*

II. *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes."* (Art.14).

O foco na escola se traduz também em alguns dispositivos da lei: (Art.12)

I. *"Elaborar e executar sua proposta pedagógica;*

II. *administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;(...)*

III. *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*

IV. *informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica."*

E, no Artigo 15,

*"Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público."*

A escola está afastando-se do modelo burocrático "brasileiro" quando ela não só é coberta e usufrui da nova legislação, mas especialmente quando se tem consciência de seus condicionantes e resultados. Está recebendo e exercendo influência de outras teorias organizacionais, concomitantemente.

O modelo *Clássico da teoria administrativa*, dá ênfase à estrutura, e, como na burocracia, a *Teoria de Fayol* também se origina da *racionalidade de Weber* onde a centralização, hierarquia, ordem, equidade, subordinação de interesses individuais aos gerais, estabilidade no quadro de pessoal, iniciativa, "espírito de solidariedade" e lealdade, que constituem um dos modelos da estrutura capitalista (HORA;1994), têm perfeita influência na administração escolar, inclusive na separação entre planejamento e execução. Contudo, a burocracia, pela abordagem indutiva e orientação descritiva e explicativa encaixava-se melhor. Isto é algo que mais está instigando-se a mudanças! É neste aspecto do planejamento e da gestão, como falamos anteriormente, que a estrutura da gestão pedagógica recebe maior força de redirecionamento.

A *Teoria Clássica* propriamente dita e a Burocracia não poderiam prevalecer até hoje como ideal para as grandes organizações, e muito menos para as escolas, porque o ambiente hodierno não é mais estável nem pouco mutável - ao contrário, exige uma administração organizacional que se abra ao ambiente de contextos variados e possibilite a flexibilidade e inovações necessárias permanentemente.

Considerando as organizações como *sistemas* abertos e, que as variáveis organizacionais apresentam um relacionamento complexo entre si e com o ambiente, a *Teoria de Sistemas* (de KAST e RICE) e a *Teoria da Contingência*, dão ênfase ao ambiente e à tecnologia. A primeira vê as organizações como conjunto, globalmente, mais que analiticamente (CHIAVENATO). Entendemos que a padronização escolar se encaixa muito nesta característica tanto no ambiente educacional macro como no micro. A visão do propósito (visão teleológica) mostra que a função é que faz a organização, não a estrutura. Percebemos que o movimento de Reforma Educacional Brasileiro da Educação Básica fixa-se nesta concepção em muitos aspectos. E que o PDE - "plano de desenvolvimento da escola," deve "assegurar" à política nacional a fidelidade à rede gerencial (Status quo). A sala-de-aula é o micro-sistema.

A Segunda teoria citada (de LAWRENCE e LORSCH) tem uma abordagem situacional predominantemente, e por ela as organizações são tidas como entidades em contínuo desenvolvimento e mudança para alcançar um ajustamento adequado ao ambiente, continuamente. Por ela, é estabelecida uma relação funcional entre as variáveis administrativas, as dependentes, e as variáveis de ambiente e de tecnologia, as independentes. Considera como problemas básicos na organização, inclusive na escola, os da diferenciação e os da integração.

A respeito disso, BIDWELL (1965:977) ao considerar o sistema escolar como uma burocracia, reconhece, entretanto, que a escola se difere de uma burocracia clássica e, segundo TEIXEIRA, analisa a existência de movimentos em favor da desburocratização da escola, por duas componentes: a primeira, decorrente do conflito entre a autoridade legal e a autoridade baseada na especialização. No caso, diretor/professor, por exemplo, ou coordenador/professor, etc. A Segunda componente decorreria da padronização - o problemático tratamento uniforme dos alunos. BANKS (1983:199s) reforça este pensamento de Bidwell advertindo sobre os limites da análise da escola pelo modelo burocrático. Com isso realçamos o entendimento de que os modelos não são puros, nem isolados - eles se interpenetram. Outrossim, estes elementos nos impelem a perceber o quanto se faz necessário o estudo da organização "escola" como condição de descoberta da sua melhor forma de administrar!



Ainda na *teoria da contingência*, que tem abordagem sistêmica, considera-se a existência de sistemas eficazes de resolução de conflitos como de extrema importância para se obter bons resultados organizacionais. No caso da escola que se faz hoje no Brasil, e em outros países, vemos a organização do currículo por projetos de trabalho como elemento equivalente neste contexto que, de alguma forma diz respeito à gestão do conhecimento relativo à contingência.

CHIAVENATO (1983:549) vê esta Teoria como construto de todas as outras - *teorias da administração científica, relações humanas, burocracia, estruturalista, neoclássica, comportamental, e a teoria geral dos sistemas*, atuando em projeção ao futuro, ou seja, às incertezas, e pelo indicativo do ambiente (da situação) e da tecnologia.

Temos que admitir como uma luz para a administração escolar e para seus gestores o pensar contingencial, tendo em vista o imperativo de se desenvolver competências para a sobrevivência no mundo hodierno e especificamente para o mundo do trabalho e a eminente demanda de formação continuada dos professores e gestores em geral, não só em habilidades intelectuais e técnicas, como em comportamentais. Todo o pessoal da organização (escolar) quer ressignificar sua aprendizagem. É lógica a relação destes princípios diretores com as diretrizes emanadas dos últimos movimentos internacionais pela educação do século XXI, inclusive pelo que já referimos na coletânea de Edgar Morim, para a UNESCO.

Contudo, não podemos nos enganar quanto ao fato de que este é mais um nutritivo alimento para a sociedade capitalista.

HORA (1994:42-43) assinala que os teóricos de administração de empresas e escolar apóiam-se em dois pressupostos básicos para assumirem as suas posturas, o da generalidade e o da racionalidade. Pela generalidade, *"as organizações, mesmo com objetivos diferentes, são semelhantes e, portanto, suas estruturas são similares e, como tais, os princípios administrativos podem ser os mesmos, desde que sejam feitas as devidas adaptações para o alcance de suas metas"*.

Pela racionalidade, *"a organização escolar e o sistema escolar como um todo precisam adotar métodos e técnicas de administração que garantam a sua eficiência e atendam aos objetivos estabelecidos pela sociedade."*

A generalidade, contudo, dá-se como resultado não das semelhanças entre a natureza das empresas, mas da relação latente entre a estrutura econômica da sociedade capitalista e a sua superestrutura jurídico-político-cultural. Isto é, não é, por estudar a abrangência da realidade prática administrativa organizacional que se chega àqueles resultados teóricos, mas, por estudar as organizações dentro do capitalismo e a serviço do capital.

FÉLIX (1986:76) citado por HORA, esclarece que...

*"É a elaboração das teorias da administração no bojo do capitalismo que determina a sua aplicação generalizada na maior parte das organizações, cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade são determinados, também, pelo próprio modo de produção capitalista. Nesse sentido o que se generaliza é o modo de organização na sociedade capitalista que é legitimado pelas teorias da administração que buscam comprovar "cientificamente", que este é o modo mais correto e adequado de organizar e administrar."*

Por sua vez, a racionalidade, também, oriunda das teorias econômicas, que relaciona meios a objetivos, está também articulada às determinações socioeconômicas e tem função de ferramenta para expansão do capitalismo.

*"Nesse sentido, são adotados os pressupostos da eficiência na consecução dos objetivos educacionais "socialmente" definidos, sem que se proceda a uma análise de determinação concreta desses pressupostos no sistema escolar da sociedade capitalista." (FÉLIX: 85)*

A Teoria Z, de WILLIAM (OUCHI: 1981) surgiu do confronto entre a gestão das empresas japonesas e norte-americanas e tem como pressuposto que *"trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade a crescer"*, (Perguntaríamos: trabalhadores felizes - ou homens felizes **enquanto** trabalham?).

Sintetiza-se pelos elementos: desenvolvimento de uma cultura de empresa para criar valores e objetivos comuns; sentido de pertença a uma comunidade organizacional; tomada de decisões pela participação dos diferentes membros da organização.

Com relação à escola, no nosso país a despeito do que sinaliza TEIXEIRA no contexto português, com relação ao emprego de longa duração ou sentimento de pertença, isso pode até ocorrer no âmbito do vínculo estadual mas não do vínculo à escola propriamente; isto ocorre mais raramente, pois os baixíssimos salários promovem uma corrida desenfreada do professor para muitas outras escolas ou outros empregos, inviabilizando esta projeção de pertença; no contexto geral cada governante estadual que penetra na administração manipula pelos seus interesses o destino dos servidores públicos - o professor, o diretor, o supervisor..! a elaboração do projeto educativo da escola sendo agora, na nova LDB, proposto pela própria escola e comunidade como ênfase da Reforma Educacional Brasileira, assim como na Portuguesa, sinaliza também para uma aplicação da Teoria Z no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura/filosofia da organização e da tomada de decisões por processos participativos (as eleições, o conselho, o grêmio estudantil, o colegiado, o trabalho pedagógico por projetos juvenis, a mudança da grade curricular para matriz curricular, etc.).

Enfim, ou a escola se desorganiza para se reorganizar, ou ela será "engolida" sem ser "digerida", queremos dizer, a sua função social perder-se-á no tempo e no espaço.

Todavia, a organização escola precisa ser estudada para que se encaminhe de si mesma a matriz administrativa de seu estabelecimento e de seus atores, saída do conhecimento de sua complexidade.

## Conclusão

O processo de adhocracia (descentralização da "burocracia") é iminente na organização escolar. A democratização das relações organizativas no interior da escola é grandeza proporcional às especificidades do fenômeno escolar. E, concordando com HORA (1994:49),

*"a escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível, embora limitada, a dar para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que pode favorecer a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essencial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício concreto da cidadania."*

Isto só acontecerá, todavia, se esta organização, este espaço, não se afastar dos movimentos sociais e não esquecer, por nenhum momento, de sua missão de natureza educativa,

de pessoas que estão imersas no âmbito do embate das ideologias dos dominantes e dos dominados, e que precisa ensinar a liberdade e a educação para a felicidade. Certamente não será simplesmente pela via científico-administrativa que isto se fará.

Pois no âmbito da escola e da vida, como diria Paulo FREIRE (1985) a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político. A educação é (sempre) política e a atividade política educa (contém uma pedagogia).

Os gestores precisarão de todos os protagonismos escolares, numa vertente crítica e ética que dêem poder ao sujeito social e que viabilizem aos aprendizes (inclusive eles) a *atribuição de sentido crítico ao domínio de habilidades cognoscitivas e técnicas* (McLaren, 1997) para, juntos, redesenharem a **singularidade da natureza educativa da escola**, substituindo a visão empresarial da gestão como gerenciamento e do educando como cliente, em prol das vidas mesmo que ali se modelam.

---

**Da autora:** Maurienne Caminha Johansson - professora universitária, graduada em Letras e em Teologia, especialista em Avaliação Institucional / Ensino Superior pela UNB - Universidade de Brasília e IESB - Instituto de Educação Superior de Brasília; especialista em Língua Portuguesa - Lingüística pela UESPI-Teresina, Universidade Estadual do Piauí; aluna do curso de acesso ao Doutorado em Gestão da Educação pela EU-European University - Montreux, Switzerland.

## **Bibliografia**

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20.12.1996

BRASIL, MEC.DCN - **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF. MEC: 1999.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FENAME, 1975.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3ªed. São Paulo, Cortez, 2000. P. 131-136.

CHIAVENATO, Alberto. **Administração - teoria, processo e prática**. São Paulo, Makron Books: 1994.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 2ªed. Revista e atualizada/compacta. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

FÉLIX. Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 4ªed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: resignificando conceitos e possibilidades. In FERREIRA, N.S.C. e AGUIAR, M.A. da S. **Gestão em educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. P. 295-317.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia, diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez / ass. 1985.

HORA, Dinair Leal da Hora. **Gestão democrática na escola**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. P. 33-57.

IMBERNÓN, Francisco. (org.). **A educação no século XXI**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar. Democratização da escola pública**. São Paulo; Loyola 1986. P. 23-29

McLAREN, P. (1997). **Pedagogia Crítica y Cultura Depredadora**. Barcelona. Paidós.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes essenciais à educação do futuro**; trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; ver. De Edgar Assis Carvalho. 2ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. P. 129-146.

TEIXEIRA, Manuela. **O professor e a escola - perspectivas organizacionais**. Lisboa-Portugal: Mc Graw - Hill (s/d). Capítulo 1, **As teorias da organização e a escola**. P. 3-30. Apostila (org) EU-UNIB - s/d.

UNESCO - **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 3ªed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. P. 89-117.