A ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1990-2005)

Daniele Aparecida RUSSO¹

RESUMO

O objetivo central da pesquisa é realizar o levantamento, junto às editoras comerciais e universitárias, de títulos publicados (livros) em primeira edição na década de 1990 e meados de 2000, os quais privilegiam a escola como objeto central de estudo da Ciência da Educação. Após levantamento, será realizada análise cuidadosa do conjunto da produção e identificação da trajetória do conhecimento construído. O trabalho de pesquisa parte do pressuposto que a escola emerge como objeto de estudo da Ciência da Educação (a partir de 1990) e ganha grande importância nas pesquisas da área da Administração da educação. Desta forma, a intenção é contribuir, ainda que singelamente, com a organização e sistematização da produção em Administração da educação no Brasil.

Palavras-chave: Escola como objeto de estudo. Administração da educação. Ciência da Educação.

INTRODUÇÃO

Até meados da década de 1980, o paradigma da Administração empresarial dominou os estudos em Administração da educação que tomaram como referência, quase que exclusivamente, a Teoria Geral da Administração. Pautada no paradigma da Administração empresarial, a Administração da educação considera que administrar uma escola equivale a administrar uma empresa qualquer, como se a Administração escolar não requeresse nenhuma consideração especial, a não ser, é lógico, levar em conta sua matéria-prima, o aluno.

Entre os professores de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia do país circulava, na década de 1950, a idéia de congregar esses profissionais da educação para trocar conhecimentos e realizações sobre o ensino e a pesquisa na área, entretanto, cada professor foi mantendo as suas investigações e reflexões individuais. Em 1955, o Prof. Dr. A. Pithon Pinto, que na época ocupava a cátedra de Administração Escolar e Educação

¹ Estudante do 4ºano de Pedagogia/habilitação em Administração Escolar – UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – 17525-900 – Marília – SP/ Orientadora: Drª. Graziela Zambão Abdian Maia, docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da UNESP. dani@marilia.unesp.br

Comparada da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, enviou uma carta-circular aos professores de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia manifestando o desejo de estudar conjuntamente os problemas do ensino da matéria e, seis anos mais tarde (1961) foi realizado, na Universidade de São Paulo, o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar (SANDER, 1986; MAIA, 2004). Neste evento, ficou estabelecido que:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia de ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (ANPAE, 1962, p.68).

É perceptível, na definição do I encontro entre professores de Administração Escolar do nosso país, a equivalência entre escola e empresa assim como a atribuição das mesmas ações (planejamento, organização, gerência, avaliação dos resultados e prestação de contas) para as duas administrações: empresarial e escolar.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por essa influência nos livros e artigos publicados na área, sendo dois grandes representantes: Ribeiro (1952; 1968) e Alonso (1976).

Para Ribeiro (1968), a Administração funda-se em três elementos: na racionalização do trabalho; na divisão do trabalho; no interesse no trato pela administração, tendo em vista a complexidade dos empreendimentos humanos e o jogo de interesses daí advindos. Nessa perspectiva, a Administração é tomada como uma solução natural aos riscos causados pela divisão do trabalho, podendo definir-se como o processo para melhor conduzir os grupos humanos que operam em tarefas divididas para alcançar um objetivo comum. Entendida como instrumento para alcançar fins já propostos, dela são separadas as atividades de Filosofia e Política por serem pressupostos que se estabelecem acima e fora da área administrativa. Finalmente, Ribeiro (1968) destaca que a atividade administrativa tem como objetivos: a unidade de ação; a economia da ação; e a prosperidade do empreendimento, entendida como o ajustamento progressivo do serviço às necessidades sociais.

Alonso (1976) adota os princípios da teoria geral dos sistemas para a análise para a organização escolar e propõe que a administração escolar tenha como função o ajustamento dos fatores internos e externos do sistema escolar, para que ele se mantenha em equilíbrio. A autora, apesar de incluir outros elementos, representados pela análise de sistemas e pela contribuição da Psicologia, identifica a direção como um dos componentes do processo administrativo e “[...] representa um ponto muito importante uma vez que dela depende o funcionamento da engrenagem administrativa prevista nas fases anteriores do processo, dela dependendo, portanto, o funcionamento da empresa.”

Félix (1989, p.71), levando em consideração que a Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio, aponta dois pressupostos básicos que estão relacionados a essas posições assumidas pelos teóricos da Administração de Empresas e da Administração Escolar:

O primeiro deles é o de que as organizações, apesar de terem objetivos diferentes, são semelhantes e, por isso, têm estruturas similares, podendo ser administradas segundo os mesmos princípios, conforme os mesmos modelos propostos pelas teorias da Administração de Empresa, feitas apenas as adaptações necessárias para atingir suas metas específicas. O segundo é o de que a organização escolar e o sistema escolar como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção (FÉLIX, 1989, p.73).

A autora identifica que a Administração escolar está intimamente relacionada ao contexto econômico, político e social do capitalismo e que, por isto, precisa ser compreendida como elemento de mediação entre o capital e a manutenção da sociedade como tal.

A década de 1980 é marcada fortemente pela crítica à construção teórica anterior² que assemelhava a escola à empresa e adotava a Teoria Geral da Administração no desenvolvimento teórico da Administração Escolar. O livro de Paro (1986) pode ser considerado o marco deste período ao destacar, entre outros aspectos de grande relevância e rigor científicos, a especificidade da Administração Escolar como um dos pressupostos para que contribua com o processo de transformação social.

² Uma das autoras representantes dessa crítica é Félix, 1989.

O autor reflete sobre três aspectos presentes no processo de produção pedagógico que atribuem a ele uma natureza específica: o educando, o saber e o produto da educação.

Em educação, o produto não pode ser separado do ato da produção, sendo assim, o aluno é objeto e sujeito da produção e “[...] não apenas está presente, mas também participa das atividades que aí se desenvolvem” [...] Em outras palavras, é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do educando” (PARO, 1986, p.141).

Em relação ao saber, o autor diz que ele não pode ser expropriado do processo de produção (do educando e do educador), o que o diferencia do processo de produção da empresa onde “[...] o saber entra como instrumento na confecção de um produto ou mercadoria [...]”, portanto, “[...] separa-se do trabalhador individual, concentrando-se nos departamentos de planejamento e controle da empresa.” (PARO, 1986, p.147).

Em relação ao produto da educação, Paro (1986) afirma que ele permanece para além do ato da produção, “[...] o que significa que o consumo não se restringe à atividade produtiva, mas se prolonga para além dela.” (PARO, 1986, p.148).

Com base na especificidade do processo de produção pedagógico, Paro (1986) defende a construção teórica própria para a Administração Escolar, que considere, sobretudo, os objetivos que se buscam alcançar com a escola e a natureza do processo que envolve essa busca. O autor evidencia que a Administração escolar que se preocupa com a superação da ordem social injusta precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas e participativas, o que não apresenta receitas uma vez que:

É na práxis administrativa escolar, enquanto ação humana transformadora adequada a objetivos educativos de interesse das classes trabalhadoras que se encontrarão as formas de gesto mais adequadas a cada situação e momento histórico determinados. (PARO, 1986, p.161).

Considerando a construção do conhecimento em Administração da educação na década de 1980, é possível dizer que houve alteração na perspectiva adotada, pois os autores identificam que não é possível adotar a Teoria Geral da Administração na Administração Escolar e defendem o olhar, explorar, analisar e/ou compreender as realidades específicas que são as organizações escolares e sua Administração.

Na década seguinte (1990), os pesquisadores adotam uma perspectiva centrada na organização escolar, preocupam-se em olhar para as organizações escolares, analisar, explicar, compreender o que elas fazem em seu cotidiano, como constroem o processo educacional. Russo (2004) denominou este processo de “mudança paradigmática na Administração Escolar”. Maia (2004), em pesquisa realizada sobre as publicações da ANPAE, também identificou o percurso semelhante que culminou com a mudança de abordagem em Administração escolar na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE).

Movimento semelhante aconteceu com a produção teórica de Portugal que, no início da década de 1990, passa a privilegiar a abordagem da escola como objeto de estudos da Ciência da Educação. Nóvoa (1995) trata da emergência de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, como sendo uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Estamos, segundo o autor, diante de um movimento de renovação científica e mudança das políticas educativas, que tem sofrido algumas resistências, entre elas:

[a] crítica de teor humanista e na recusa de importar para o campo educativo as categorias de análise e de acção do mundo econômico; a segunda reage contra a adopção de uma perspectiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação. (NÓVOA, 1995, p. 15 e 16).

Nóvoa (1995) destaca que as escolas são instituições muito particulares que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina. Estas resistências são muito importantes para dificultar a transferência das perspectivas organizacionais para a escola, já que a educação não tolera a simplificação do humano, ou seja, suas experiências, relações e valores, não reduzindo o pensamento e ação educativa a técnicas de gestão, estas que a cultura da racionalidade empresarial contém.

O movimento dos estudos rompe com o *continuum* existente entre o aluno e o sistema e a escola-organização assume-se como uma espécie de “entre - dois”, onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica. Apesar de conterem visões

parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da ação pedagógica. Para o autor, as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas, ou seja, um espaço organizacional que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo.

Um dos aspectos mais interessantes e mais críticos do movimento que incentiva o estudo da escola, segundo Nóvoa (1995), é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional, apelando a que os diferentes atores mobilizem criticamente as suas energias, em vez de se refugiarem em teorias defensivas e de justificação, já que o futuro teórico depende da capacidade de elaborar uma fundamentação mais sólida do ponto de vista científico e metodológico, depende das decisões das práticas de autonomia.

Em Portugal foi realizado um colóquio em 1996 que teve como foco a escola como objeto de estudos da Ciência da Educação. Nele, Canário (1996) realiza vários apontamentos interessantes sobre o assunto, um deles refere-se à possibilidade de se ter vários objetos científicos a partir de um único objeto social. Para ele, a escola traz imensas potencialidades de estudos o que depende da construção de cada sujeito/pesquisador. O autor identifica também que este objeto de estudo permite uma variedade de opções metodológicas, o que vai depender exclusivamente das questões postas pelo investigador. Finalmente, Canário (1996) destaca que há dois tipos de estudos sobre a escola: aqueles que privilegiam a identidade da escola; e aqueles que abordam a eficácia da escola.

A breve trajetória do conhecimento em Administração da educação evidenciou a presença atual de preocupações com os estudos sobre a escola, questiona-se: o que vem sendo publicado sobre a escola como objeto de estudos em livros em primeira edição nas editoras comerciais e universitárias (1990-2005)? Quais as temáticas mais trabalhadas? Quais as perspectivas teórico-metodológicas presentes nos textos?

A seguir, com base em texto clássico de Saviani (1989), retomam-se algumas abordagens teórico-metodológicas dominantes em diferentes períodos, que refletiram em dadas visões/concepções da escola e de seu papel e, em seguida, contempla-se o referencial teórico que possibilitará a análise do material coletado.

CONCEPÇÕES DA ESCOLA E DE SEU PAPEL: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICO-MATODOLÓGICAS

Saviani (1989) aponta dois grupos de teorias educacionais em relação à marginalidade e ao fenômeno da escolarização. O primeiro grupo refere-se às teorias que tratam a educação enquanto um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade e as teorias do segundo grupo entendem a educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. Ambos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade, portanto, do papel da escola.

O autor aponta que, no final do século XIX, com as críticas realizadas à escola tradicional, foi-se constituindo, aos poucos, uma outra teoria da educação: a pedagogia nova, que esboçou uma nova maneira de interpretar a educação, na qual o marginalizado já não é o ignorante, mas o rejeitado. A partir dos testes de inteligência e de personalidade que estavam vigentes naquela época, forja-se uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais, em que os homens são essencialmente diferentes e que cada indivíduo é único. A educação, enquanto fator de equalização social será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incluindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais, deve-se aceitar-se mutuamente e respeitarem-se na individualidade. Saviani (1989, p.21) prossegue apontando que é compreensível:

[...] então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Obviamente, para atender os aspectos indicados, a organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação. Em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. “Em suma, afeição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.” (SAVIANI, 1989, p.21).

Mas o tipo de escola acima descrito não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Segundo Saviani (1989), o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Tais conseqüências foram mais negativas que positivas, já que provocou o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Além do que, segundo o autor, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

No final do século XIX, em face da “decadência da Escola Nova”, articulou-se uma nova teoria educacional: a Pedagogia Tecnicista, esta que parte do “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” (SAVIANI, 1989, p.23).

O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, em que o professor e aluno ocupam posição secundária, passam a ser meramente executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. Para a Pedagogia Tecnicista, a marginalidade não será identificada com a ignorância, nem será detectada a partir do sentimento de rejeição, marginalizado será o incompetente, o ineficiente e improdutivo. A educação contribuirá, nesta perspectiva, para superar o problema da

marginalidade e cumprir sua função de equalização social, na medida em que forma indivíduos eficientes, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. O que importa é aprender a fazer e como indica Saviani (1989, p.25):

[...] cabe a educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista.

Para o autor, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar, já que o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos níveis de evasão e repetência.

As teorias do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação e suas influências na reprodução da sociedade, elas foram denominadas por Saviani de “teorias crítico-reprodutivistas”. O grupo inclui a Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (AIE) e Teoria da escola dualista.

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, segundo Saviani (1989), é representada pela obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975). Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. Assim, “a violência simbólica se manifesta de múltiplas formas; a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais, etc; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar, etc” (SAVIANI, 1989, p.30). A construção teórica não deixa dúvidas que a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que pela reprodução cultural, contribui especificamente para a reprodução social. De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados: marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural), marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico).

Em relação à teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), o autor que Saviani cita e utiliza como base é Althusser (s/d). Segundo Saviani (1989) Althusser refere o Aparelho Ideológico Escolar como dominante, já que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista e toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante muitos anos saberes que estão envolvidos na ideologia dominante. O fenômeno da marginalização inscreve-se no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

A Teoria da Escola Dualista foi elaborada, para Saviani (1989), por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'école capitaliste em France* (1971). Saviani (1989) chama de teoria da escola dualista porque os autores empenham-se em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

A Teoria considera que a ideologia do proletariado tem origem e existência fora da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses. O papel de escola não é o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Cabe dizer que a escola “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês.” (SAVIANI, 1989, p.38).

Para essa teoria, pode-se considerar, com Saviani (1989), que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalidade relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. A escola converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento todos aqueles que ingressam no sistema de ensino, ou seja, está longe de ser um instrumento de equalização social, passando a ser duplamente um fator de marginalização.

Saviani (1992, p.95) faz crítica à visão mecanicista presente principalmente nas teorias crítico-reprodutivistas e considera que:

[...] a Educação é, sim determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Em suma, a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica.

Como afirma Machado (2000, p.75), a concepção apresentada pelo autor possibilita, ao fazer “[...] a crítica da escola nos moldes em que está constituída, articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade”. Neste caminho transita Paro (1986), já destacado anteriormente, ao abordar a possibilidade de a administração escolar ser instrumento para a transformação social.

Para realizar esta breve exposição das idéias de Saviani (1989), considerou-se que a educação, “[...] para além de uma faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do acto educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas [...]”, porém, destacam-se outras dimensões da educação como, por exemplo, a organizacional, entendida como a concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio – o estabelecimento escolar; e a institucional, que destaca as diferentes concretizações sócio-históricas da escola. (COSTA, 2003, p.9). A pesquisa ora proposta parte de pressuposto que a organização escolar é uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica e carregada de significados, mas pretende focalizar como os autores dos livros levantados contemplam a dimensão organizacional da escola.

Costa (2003), em “Imagens Organizacionais da Escola”, sistematiza seis distintos modos de perspectivar a organização escolar que podem subsidiar a análise do material coletado na pesquisa, sendo elas: *escola como empresa; escola como burocracia; escola como democracia; escola como arena política; escola como anarquia; escola como cultura.*

Segundo Costa (2003, p.25), conceber a *escola como empresa* significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área da produção industrial, das quais se destacam:

estrutura organizacional hierárquica, centralizada (com base na unidade de comando) e devidamente formalizada; divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções; ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (máximo rendimento pelo menor custo); planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objetivos a alcançar; identificação da melhor maneira de executar cada tarefa (*one best way*) e conseqüente padronização; uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho (a cada indivíduo, sua tarefa e seu espaço próprio de actividade; o grupo é menos eficiente).

A imagem empresarial da escola encontra a sua fundamentação nos métodos clássicos de organização e administração industrial, especificamente, nos trabalhos de Taylor e Fayol. Essa imagem é sustentada por pressupostos teóricos relacionados à concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada. Costa (2003) refere-se que, para alguns autores, a visão empresarial da escola é percebida como se tratando de uma crise da escola e da organização do ensino, para outros, constitui-se como a forma adequada de conduzir esta empresa social que é a escola.

Em relação à *escola como burocracia*, Costa (2003) trata da fundamentação teórica da burocracia enquanto modelo organizacional a partir de uma perspectiva sociológica, utilizando para isso, fundamentalmente, o pensamento do seu primeiro teorizador, o sociólogo alemão Max Weber que foi o primeiro e, segundo Costa (2003), certamente o maior teorizador da burocracia enquanto modelo organizacional.

Os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola são: Centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação; regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as

mesmas metodologias para todas as situações; concepção burocrática da função docente. (COSTA, 2003, p.39).

O autor indica que a fundamentação teórica da imagem da *escola como democracia* situa-se na seqüência dos estudos iniciados pela Teoria das Relações Humanas e, em seguida, apresenta como indicadores desta imagem organizacional da escola: desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; estratégias de decisão colegial mediante procura de consensos partilhados; valorização dos comportamentos informais; incremento do estudo do comportamento humano. Um dos autores que mais marcou o desenvolvimento de uma concepção democrática da escola, segundo Costa (2003), foi Dewey que, entre outros aspectos, concebe a educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como “cadinho” onde essa preparação se processa. A imagem da escola como democracia propõe:

[...] uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escola, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam. (COSTA, 2003, p.71).

A abordagem da *escola como arena política* indica que a participação não é tão harmônica e consensual, apresenta um perfil marcadamente sociológico e encontra-se em uma vertente oposta à imagem democrática da escola. Segundo Costa (2003), os defensores deste modelo organizacional apresentam como características da organização escolar: é um sistema político em miniatura e seu funcionamento é próximo ao das situações políticas do contexto macro-social; é composta de uma pluralidade de indivíduos que têm objetivos próprios; apresenta conflito de interesses e luta pelo poder; suas decisões são obtidas a partir de processos de negociação; interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso desta abordagem.

Um conjunto de dimensões aproxima a organização escolar da metáfora da *anarquia organizada* que, segundo o autor são: a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogênea e ambígua; os objetivos são vagos, as tecnologias pouco claras e a participação fluida; a tomada de decisão surge de forma desordenada, imprevisível e improvisada, dos diversos problemas, soluções e estratégias; a organização escolar se constitui uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas e processos; é

vulnerável ao meio externo que, sendo incerto, aumenta a ambigüidade organizacional. Baseando-se em March, Cohen e Olsen (1972), Costa (2003, p.94) identifica que o processo de decisão nas organizações constitui temática central desta teoria e se aproxima de um modelo de *caixote do lixo*, uma vez que não segue os processos da seqüencialidade lógica, mas:

[...] decorre no interior de um contexto situacional onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha.

A última imagem trabalhada por Costa (2003), a da escola como cultura, destaca que a escola é diferente de outras organizações e cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade de cada escola constitui a sua cultura que apresentam diferentes manifestações simbólicas; a qualidade e o sucesso de cada escola têm forte influência em sua cultura; os pesquisadores desta perspectiva entendem a realidade organizacional como construção social e adotam, preferencialmente, a metodologia qualitativa; as tarefas primordiais do gestor estão voltadas aos aspectos simbólicos. O autor destaca que o desenvolvimento da perspectiva cultural na análise da organização escolar foi influenciada pelas investigações feitas no campo da cultura da empresa, mas que a introdução de novas formas de abordar a realidade escolar – com pressupostos advindos da tradição fenomenológica – influenciaram no interesse pelas dimensões simbólicas da escola (GRENFIELD, 1988 *apud* COSTA, 2003, p.128). A abordagem da *escola como cultura* oferece apoio aos estudos sobre as escolas eficazes, “[...] sendo hoje comum encontrarmos partes expressivas de textos e de trabalhos sobre a eficácia escolar dedicados à questão cultural.” (COSTA, 2003, p.130).

Com base nas considerações teóricas acima, destacam-se os seguintes objetivos para o estudo:

- Realizar o levantamento, junto às editoras comerciais e universitárias, de títulos publicados (livros) em primeira edição na década de 1990 e meados da década de 2000, os quais privilegiam a escola como objeto de estudos.
- Proceder à análise cuidadosa do conjunto da produção, evidenciando: quantidade, títulos dos livros e autores por período (1990-1995; 1996-2000; 2001-2005); referencial teórico e metodológico utilizado pelos autores; principais temáticas abordadas.

- Realizar sínteses dos livros levantados identificando a trajetória do conhecimento produzido no período (1990-2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se, com Costa (2003), que as seis imagens organizacionais da escola contemplam, quer as concepções mais clássicas que deram corpo a área da administração educacional, quer os novos paradigmas de análise da organização escolar.

A presente proposta de pesquisa pretende contribuir com a construção teórica da Administração da educação na medida em que realizará o levantamento, organização e análise mais cuidadosa da produção teórica sobre o tema, para identificar o que vem sendo publicado sobre a escola como objeto de estudos em livros em primeira edição nas editoras comerciais e universitárias brasileiras (1990-2005); quais as temáticas mais trabalhadas e também quais as perspectivas teórico-metodológicas presentes nos textos. Assim, podem ser perspectivadas as contribuições destas produções para a Administração escolar, as possíveis lacunas da produção e suas potencialidades.

A importância da pesquisa está justamente na organização e análise da produção uma vez que há um movimento na área da Administração escolar que indica a necessidade de se produzirem estudos que contemplam a realidade das organizações escolares, mas não se tem um levantamento e análise desta produção nos últimos quinze anos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel, 1976.

ARROYO, M. A Administração da educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, 1983.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANÁRIO, R. O estudo sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.

COSTA, J. A. *Imagens organizacionais da escola*. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições ASA, 2003. (Coleção Perspectivas actuais/Educação).

CURY, C. R. J. O compromisso profissional da Administração da educação com a escola e a comunidade. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 44-50, 1985.

FELIX, M. F. C. *Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez, 1989.

LIMA, L. *A Escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MACHADO, L. M. Considerações sobre o trabalho científico. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. (Org). *Pesquisa em educação: passo a passo*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. (Org.). *Pesquisa em educação: passo a passo*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós Graduação em Educação, UNESP, Marília.

_____. Análise de conteúdo e análise documental. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Org.). *Pesquisa em educação: passo a passo*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org). *As organizações escolares em análises*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista). In: *Administração Escolar*: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. São Paulo: FFCL – USP, Boletim 158, 1952.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Ecos*, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2004.

SANDER, B. A ANPAE e o compromisso com a Administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 12-26, jan./jun. 1986.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. *Escola e Democracia*. 32. ed. SP: Cortez, 1989.

SILVA JÚNIOR, J. R., FERRETTI, C. *O Institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração escolar. In: *Administração Escolar*: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.

ARTIGO RECEBIDO EM 29/08/08