

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

**DIMENSÕES CRÍTICAS NO ESTUDO DA ESPECIFICIDADE
DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada por
MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES
Para obtenção do Título de Mestre em Educação

Curitiba – Março – 1980

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A DISSERTAÇÃO:

DIMENSÕES CRÍTICAS NO ESTUDO DA ESPECIFICIDADE DA ADMINISTRAÇÃO
EDUCACIONAL

elaborada por MARIA DATIVA DE SALLES
GONÇALVES, e aprovada por todos os
membros da Banca Examinadora como re
quisito parcial à obtenção do título
de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Data:

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

Este estudo toma por objeto de exame a pr^áxis da administração educacional brasileira.

Como questão orientadora deste trabalho partiu-se da id^éia de que os esforços dos que atuam no campo da administração educacional brasileira têm produzido resultados que desservem à maioria - aqueles que no Brasil realmente necessitam de educação.

O quadro conceitual que vem presidindo a ação da administração educacional, no Brasil, foi destacado como sendo uma das razões que a levam a tal contradição; considerou-se que isto se dá por que decorre de sua orientação, um "*modo*" de apreender e responder à realidade, que serve a propósitos ideológicos.

No sentido de desvelar este modo de apreender e responder à realidade foi abordado o estudo sobre a Especificidade da Administração Educacional, considerado como expressão legítima do atual "*discurso*" da administração educacional.

Para desocultar este "*discurso*" ideológico, o trabalho escolhido, foi desmanchado em suas partes constituintes, explícitas ou subjacentes que foram sendo desveladas, através da reflexão crítica.

Procurou-se também, deixar evidente a presença e as consequências deste "discurso", agora claro e explícito, em variados aspectos da ação da administração educacional no Brasil.

A não adesão ao otimismo ingênuo e, tampouco, ao pessimismo imobilista resultou em propostas concretas, para uma nova prática em administração educacional que, em primeiro lugar, questiona as coordenadas atuais do quadro conceitual que orienta a administração da educação e que, em segundo lugar alia-se à tarefa urgente de repensar a Educação Brasileira.

ABSTRACT

The object of this study is the Brazilian educational administration praxis.

The guiding question of this work was the idea that the efforts of those who act in the field of the Brazilian educational administration has produced results which disserve the majority-those Brazilians who really need education.

The conceptual frame that has been presiding the Brazilian educational administration action was pointed as being one of the reasons which conduct that action to such contradiction; it was considered that this occurs as a consequence of its guidance, a way to apprehend and to answer the reality which serv ideological purposes. On the attempt of to uncover this way to apprehend and to answer the reality, the study about the Specificity of School Administration was chosen and it was considered as a legitimate expression of the present educational administration "*speech*". To uncover this ideological "*speech*", the chosen work was analyzed in its explicit or subjacent constituent parts which were unveiled by a reflexive critique.

It was pursued to make evident the presence of this "speech" and its consequences, - now clear and explicit - , in several aspects of the Brazilian educational administration action.

The aim not to adhere neither to a naive optimism, nor to an immobilizing pessimism has resulted in objective proposals for a new praxis in educational administration which, in the first place argues the present coordinates of the conceptual frame which guide the educational administration and which, at second alie it self in the urgent task of rethinking the Brazilian Education.

A quatro mulheres-educadoras:

Jesuina, minha mãe;

Prof.^a Benedita Valadares Ribeiro Guerra;

Prof.^a Maria Antonieta Bianchi;

Prof.^a Acácia Zeneida Kuenzer Zung,

na ordem da vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de discordar daqueles que me asseguraram que a elaboração de uma Dissertação de Mestrado era um trabalho solitário.

A vivência deste trabalho, que se incorporou à minha prática e agora dela faz parte desmentiu, radicalmente, a solidão do trabalho intelectual. Jamais me senti tão amparada e tão bem acompanhada, pois que a história e o presente de algumas pessoas e de todas as pessoas estavam ali comigo, das formas mais variadas, compartilhando de grandes e pequenos problemas e de muitas das minhas inúmeras e, espero, nunca resolvidas dúvidas...

Devo agradecer, a alguns deles especialmente:

- meus orientadores:

.ao Professor Dr. Lauro Esmanhoto, que desde 1970 tem me orientado no sentido de entender que a administração da educação deve respeitar cada aluno, cada professor e cada escola;

.ao Professor José Vicente A. Miranda, porque leva a sério a liberdade de discordar e a quem prometo ler Touraine;

. ã Professora Acácia Zeneida Kuenzer Zung, aluna-mestra,
querida amiga;

- aos meus alunos:

. pelo muito que me têm ensinado.

Meu sincero agradecimento é dirigido também a todos os meus amigos, familiares e professores que viveram comigo esta tarefa, um tanto cansativa, porque empreendida com seriedade, mas que também se fez acompanhar da alegria (corolário do trabalho humano não dividido), de reencontrar e firmar linhas mais seguras para repensar a ação.

Muitos me ajudaram, mas devo esclarecer que, se eu não soube ou não pude traduzir de forma concreta esta ajuda, sei assumir sem medo as minhas falhas que são muitas.

Í N D I C E

	Página
RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	vi
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Origem e Delimitação do Problema.....	1
1.2. Objetivos.....	2
2. OS ESTUDOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS PRESSUPOSIÇÕES.....	8
2.1. Considerações iniciais.....	8
2.2. Idéias preliminares sobre o tema.....	9
2.3. Caracterização da proposta de estudo de Carvalho e Santos Filho.....	15
2.4. Identificação das pressuposições.....	16
2.4.1. Introdução.....	16
2.4.2. As pressuposições.....	17
3. DISCUSSÃO DAS PRESSUPOSIÇÕES BÁSICAS E DERIVADAS E DE SUAS BASES EXPLÍCITAS OU SUBJACENTES.....	21
3.1. Primeiras considerações.....	21
3.2. A ciência da Administração e a Administração Educacional.....	22
3.3. Os paradigmas americanos de Administração Educacional.....	29
3.3.1. Autocrítica dos americanos.....	29
3.3.2. A base empírica do conhecimento.....	32
3.3.3. A base cultural e ideológica.....	34

	Página
3.3.4. A base funcionalista como visão de mundo.....	37
3.4. Discussão das pressuposições derivadas.....	45
3.4.1. Primeiras observações.....	45
3.4.2. A crítica burocrática à burocracia.....	46
3.4.3. A separação professor/especialista.....	49
3.4.4. A especificidade "genérica" e a educação para a con- servação - algumas conclusões.....	53
4. A LÓGICA EMPRESARIAL, O QUADRO DE REFERÊNCIA FUNCIONALIS <u>TA</u> , A "TEORIA E A PRÁTICA DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL".	57
4.1. Introdução.....	57
4.2. Os livros de Administração Educacional e a lógica em - presarial.....	59
4.3. Os livros de Administração Educacional e o quadro de referência funcionalista.....	62
4.4. A pós-graduação e sua função crítica.....	65
4.5. Os treinamentos alienadores.....	68
4.6. A ANPAE - a teoria e a prática da administração educa- cional.....	70
4.7. Os programas de ensino funcionais.....	74
4.8. Buscando explicações.....	75
5. POR UMA PRÁXIS CRIADORA NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXOS.....	97

1. INTRODUÇÃO

1.1. Origem e Delimitação do Problema

A proposição deste estudo teve sua origem na necessidade, percebida em nível de experiência concreta, de examinar-se com profundidade e rigor o quadro conceitual que vem presidindo e direcionando (na medida em que orienta a escolha destes e não daqueles fins e meios, daqueles e não destes problemas e soluções) os esforços dos que desenvolvem sua ação no campo da administração educacional brasileira.

É evidente que não se está afirmando que apenas o quadro conceitual é que determina a práxis no campo da educação, o que, no mínimo, significaria ignorar que o conhecimento do real e os conceitos que tentam explicá-lo e compreendê-lo são frutos de uma *"síntese de múltiplas determinações"*.

Entretanto, a compreensão, auferida na própria prática, de que a adesão pré-crítica ou muitas vezes acrítica a determinados paradigmas, teorias e modelos tem redundado numa ação educativa que deixa de atender às reais necessidades educacionais dos que, efetivamente, dela mais precisam, deu motivo e razão ao presente trabalho.

Partiu-se da idéia de que o quadro conceitual orientador da práxis no campo da administração educacional fala um determinado discurso, ou seja, apreende e responde à realidade de uma determinada maneira e que esta maneira é ideológica. Por que ideológica? A resposta seria possível de ser encontrada exatamente se fosse também possível caracterizar e, detidamente, examinar quanto os conceitos, paradigmas e bases teóricas utilizados pelos que fazem a práxis educativa no campo da Administração Educacional servem à falsificação e ao mascaramento das contradições da realidade, impedindo sua real apreensão. (Furter, 1966; Ramalho, 1976 ; Lefebvre, 1978; Charlot, 1979; Chauí, 1978).

1.2. Objetivos

Através deste estudo pretende-se:

- . refletir criticamente sobre o quadro conceitual que orienta a práxis da Administração Educacional brasileira;
- . analisar algumas implicações que decorrem da utilização deste quadro conceitual, para a problemática da educação brasileira;
- . colaborar na tarefa de repensar a práxis da educação brasileira, propondo algumas alternativas concretas no campo da Administração Educacional.

1.3. Procedimentos

A partir do pretendido, como empreender uma ação que redundasse adequada aos propósitos delineados?

Em primeiro lugar foram tornadas claras algumas suposições que quando não são explicitadas agem como "*co-participes silenciosas de la empresa teórica*". (Gouldner, 1970, p. 34).

Assim, por exemplo, não se aceitou a dicotomia meios e fins na busca dos modos de proceder para atingir os objetivos. Vale dizer que, em razão disto, os procedimentos foram escolhidos não pelo seu caráter de neutralidade desenraizada do real, e sim porque exatamente permitiam a objetivação do que é real.

O que se quer dizer, portanto, é que nenhum vestígio de neutralidade de quem pretende, absolutizando o conhecimento objetivo, afirmar-se dono da verdade, esteve presente em qualquer momento deste trabalho. Apenas buscou-se, o quanto possível, ainda que limitada e precariamente, uma aproximação objetiva com o real, compreendido como totalidade concreta, entendendo ser esta busca uma ação humana, portanto, histórica, política e passível de aperfeiçoamento.

Em segundo lugar, como o que se intentava era conhecer profundamente o "*discurso*", (entendido como modo de apreender e responder à realidade) que é "*falado*" no campo da administração educacional com o definido propósito de apontar-lhe o caráter ideológico, procurou-se num primeiro momento uma concreta e legítima expressão deste discurso.

Os estudos sobre a Especificidade da Administração Educacional, realizados por Carvalho e Santos Filho, foram selecionados não aleatoriamente, mas por algumas razões que podem ser definidas:

- . porque estes estudos já resultaram em duas publicações;
- . o tema, pela sua atualidade e interesse, foi motivo de um seminário de estudos promovido pela Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional-ANPAE, em 1979.
- . porque os autores dessa abordagem, no seu trabalho, usam o quadro conceitual que será objeto de exame.

Agora, era necessário encontrar um modo de proceder que permitisse a análise não só do explícito como do subjacente no discurso, a fim de que a profundidade almejada fosse conseguida sem dúvida. Optou-se pelo procedimento que Chauí (1978) considera pertinente como forma de enfrentamento do discurso ideológico, o discurso crítico. Segundo a autora, este se caracteriza não por ser um outro discurso qualquer, mas exatamente por tomar o discurso ideológico e fazê-lo desdobrar-se nas suas contradições, nascendo de dentro do próprio discurso ideológico como um contradiscurso (Rezende, 1979).

Posto isto, e para concretizar esta orientação, optou-se por um caminho que progressivamente permitisse encontrar os elementos constituintes da proposta de estudo sobre o tema da Especificidade da Administração Educacional, a fim de desmanchá-la pela reflexão crítica (Bruyne, 1977).

Assim, no Capítulo 2, identifica-se a proposta e suas pressuposições explícitas ou não; no Capítulo 3, enfrenta-se criticamente estas pressuposições e suas bases teóricas; no Capítulo 4, são buscados outros elementos que reafirmem a existência do discurso ideológico; no Capítulo 5, verifica-se a possibilidade de novos caminhos.

1.4. Definição dos termos

Quadro conceitual da administração educacional brasileira:
É composto por teorias, valores, conceitos, ideologias, métodos e técnicas, quadros de referência, paradigmas, quadros de análise (modelos, tipologias) e modos de investigação, usuais na prática da administração educacional brasileira (Bruyne, 1977).

Prática da administração educacional brasileira. Prática: a ação humana ou o resultado desta sobre a realidade. Entende-se aqui que toda ação humana é teórica e prática ao mesmo tempo; neste sentido, a prática da administração educacional brasileira é tanto a ação quanto o resultado do trabalho de pessoas no campo da administração da educação, qualquer que seja ele.

Teoria e prática: no trabalho, quando aparecer teoria e prática separadamente, há intencionalidade e significará que a teoria não parte da realidade e que a prática é alienada.

Ideologia: representações (idéias ou imagens) do real que dissimulam e mascaram as contradições de base existentes no processo das relações sociais de produção, a fim de que um sistema social determinado mantenha-se coeso e harmônico. O discurso ideológico é um discurso legitimador do poder da classe dominante. Ele realiza a lógica do poder com um procedimento peculiar graças ao qual, todas as divisões, todas as diferenças, todos os conflitos, a multiplicidade das instituições que constituem o social devem aparecer como harmoniosas e funcionalmente entrelaçadas. É uma concepção particular de mundo que se pretende inculcar a todas as classes e camadas como concepção universal; neste sentido a ideologia é a tentativa para representar o universal do ponto de vista particular da classe dominante. (Chauí, 1978 ; Cury, 1978; Furter, 1970). Segundo Charlot (1979) uma pedagogia ideológica separa a teoria da educação da realidade social, transforma os problemas da educação em problemas autônomos, teorizados num sistema ideal, e, finalmente através deste sistema ideal, justifica o papel efetivo da educação na realidade social. Neste sentido a pedagogia *"reinterpreta, travestindo-os, as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real"*. (Charlot, 1979, p. 33).

Paradigma: no sentido que lhe dá Kuhn (1978), constitui-se em campo de teorias aceitas e suas aplicações, realizações científicas reconhecidas, através das quais a *"ciência normal"* se desenvolve num determinado campo científico. Os paradigmas definem implicitamente os problemas e os métodos legítimos de um campo de pesquisa. O(s) paradigma(s) neste sentido orienta(m) as

atividades de teorização e pesquisa num determinado campo. Segundo Kuhn (1978) os paradigmas como um conjunto de conhecimentos científicos, fornecem aos pesquisadores problemas-tipos e soluções.

Quadro(s) de referência: segundo Bruyne (1977) os quadros de referência constituem uma espécie de "matriz disciplinar" que reagrupa um conjunto de paradigmas.

"Os quadros de referência, no conjunto da metodologia propõem-se portanto a reagrupar sob quatro 'matrizes disciplinares' principais (positivismo, compreensão, estruturo-funcionalismo, estruturalismo) os principais paradigmas dessas espécies de 'correntes' - às vezes coligidas em 'escolas' - que agrupam as convicções metodológicas maiores. Estas são partilhadas em medidas muito variáveis pelos diferentes grupos de especialistas das ciências sociais". (Bruyne, 1977, p. 134, grifos do autor).

2. OS ESTUDOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS PRESSUPOSIÇÕES

2.1. Considerações iniciais

Os estudos sobre o problema da Especificidade da Administração Educacional vêm sendo realizados no Brasil por professores do Departamento de Administração Escolar da Universidade de Campinas, São Paulo.

O primeiro trabalho sobre o tema foi apresentado em Curitiba, no IX Simpósio Brasileiro de Administração Educacional, promovido pela Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional, ANPAE, em julho de 1978.

Posteriormente este mesmo estudo foi publicado na Revista Forum Educacional (Santos Filho et alii, 1979).

No final de julho de 1979 a ANPAE promoveu em Fortaleza, Ceará, o Seminário Nacional de Administração da Educação, cujo temário foi voltado ao estudo do problema da Especificidade da Administração no Setor Educacional. Naquele Seminário os professores Carvalho e Santos Filho (1979) voltaram a abordar o tema da Especificidade da Administração no setor educacional, desta feita analisando-o quanto às suas possibilidades concretas e implicações teórico-práticas.

Neste capítulo serão identificadas as principais idéias contidas nos dois documentos (Curitiba e Fortaleza) para que, em seguida, seja caracterizado o tratamento atual que o problema vem recebendo por parte de seus estudiosos. De acordo com Ladrière (1977), este momento do trabalho pode ser caracterizado como etapa de constatação ou de contato com a realidade, momento necessário e que encaminhará a fase seguinte.

2.2. Idéias preliminares sobre o tema

O trabalho apresentado por Santos Filho et alii (1979) destaca como sendo seu objetivo a revisão de literatura relativa ao tema da especificidade da administração educacional, bem como a identificação das possibilidades de desenvolvimento de teorias de administração e de teorias de administração educacional. Para tanto, o estudo enfoca ainda trabalhos de alguns autores brasileiros que escreveram livros sobre administração educacional: Aní - sio Teixeira, Carneiro Leão, Antônio Silva Ferreira, Querino Ri - beiro, Lourenço Filho e Ruy de Ayres Bello.

Santos Filho et alii (1979) pretendem caracterizar a vinculação e/ou dependência dos estudos de administração educacio - nal realizados por autores brasileiros para com a teoria de Admi - nistração Geral, particularmente com relação aos clássicos da Ad - ministração Científica, Taylor e Fayol.

Em seguida analisam a identificação da função administra - tiva nas variadas organizações. Esta consideração é feita visando o estabelecimento de condições para a existência de teorias gerais

de administração. Na continuidade de sua exposição, os autores historiam a evolução das contribuições teóricas da Administração Geral e Educacional, vinculando-a a fatos históricos como a II Guerra Mundial, ao desenvolvimento e utilização de outras ciências , como as ciências sociais e comportamentais, na pesquisa e na elaboração teórica no campo da administração. São citadas várias teorias elaboradas nos Estados Unidos da América do Norte, destacando-se trabalhos de autores como Griffiths, Simon, Argyris, Parsons e Getzels, para o avanço da teoria da Administração.

Não deixam, contudo, de assinalar a necessidade de teorias gerais mais adequadas ao fenômeno administrativo, bem como a urgência de maiores comprovações empíricas das próprias teorias já existentes (Santos Filho et alii, 1979).

Prosseguindo, os autores estudam a possibilidade de elaboração de teorias de Administração Educacional. Para esta análise, admitem com Campbell (1958) as peculiaridades da administração educacional e aceitam que estas procedem de três ordens de fatos: da função específica da educação na sociedade, da natureza da empresa educacional e dos grupos de referência do administrador educacional.

Referem-se, também, a um trabalho posterior de Campbell , no qual este autor, a partir dos estudos de Parsons (1958) sobre os três níveis de sistemas das organizações, institucional, administrativo e técnico, desenvolve alguns "*contínua*" que permitem a localização das características administrativas, nos vários tipos de organizações. (Campbell, 1968)

Estes "contínua" referem-se aos seguintes fatores: complexidade da função, intimidade das relações, dificuldades de avaliação, profissionalização do pessoal, visibilidade e sensibilidade do público e importância da organização para a sociedade. Estes fatores variam conforme o tipo de organização. Na última parte do trabalho, Santos Filho et alii (1979) situam a partir de Griffiths (1959) algumas teorias específicas de administração educacional, elaboradas por autores e instituições de pesquisa americanos, tais como Mort e Sears, ou pela UCEA (University Council for Educational Administration).

Num segundo trabalho sobre o tema em pauta, Carvalho e Santos Filho (1979) enfocam com maior abrangência a possibilidade e as implicações teórico-práticas da especificidade da administração no setor educacional.

Tomando como referência o primeiro trabalho dos mesmos autores, serão identificados apenas os aspectos originais agora tratados, uma vez que certos enfoques contidos no primeiro trabalho repetem-se no segundo.

São as seguintes as principais idéias contidas neste segundo documento e que podem trazer algum acrêscimo aos estudos contidos no primeiro trabalho.

Na Introdução, os autores aventam a possibilidade de que a utilização do modelo burocrático esteja causando problemas na condução administrativa das atividades nas organizações educacionais.

Apesar de considerarem a *ratio burocrática* conveniente e eficaz para outros tipos de organização, levantam hipótese de que a adoção indiferenciada de modelos próprios de outras organizações seja a raiz das disfunções que sufocam as escolas e universidades brasileiras, quanto à estruturação e condução de seus assuntos acadêmicos.

Colocam como objetivo deste segundo trabalho a apresentação de uma breve revisão da literatura pertinente ao problema da especificidade da administração educacional, e conseqüentemente da possibilidade e necessidade do desenvolvimento de teorias de administração educacional.

Destacam como sendo uma implicação decorrente deste estudo a elaboração de uma teoria geral da administração e o desenvolvimento de teorias de administração educacional, que considerem as peculiaridades da organização escolar.

No desenvolvimento do trabalho os autores discutem o modo pelo qual foi elaborada a teoria geral de administração, a partir de organizações empresariais e industriais, afirmando ser necessário para a elaboração de teorias gerais de administração, que sejam aplicáveis às várias organizações, a testagem de hipóteses e cotejo de resultados em outros tipos de organização.

Caracterizam como sendo uma corrente, que predomina na atualidade, a que, afirmando a existência de funções administrativas comuns a todas as organizações, acredita ser possível uma teoria geral da administração. Por outro lado, esclarecem que a pos-

sibilidade de elaboração de teorias específicas de administração não é definida claramente pelos especialistas. No entanto admitem que a aplicação do processo administrativo aos diversos tipos de organização implica em adequação às suas peculiaridades, para o atingimento pleno de objetivos especializados. Daí falar-se em vários tipos de administração (pública, hospitalar e educacional). Situam, quanto ao problema da especificidade, duas tendências na administração educacional: a primeira que afirma a estrita dependência da administração geral e a segunda que acentua o caráter específico da organização educacional e de sua administração. Ainda quanto ao problema da especificidade da administração educacional, os autores mostram que Sears (1966) afirma ser a administração derivada da análise do serviço a ser administrado. Campbell é retomado na sua análise das funções e da natureza da escola. Anísio Teixeira é lembrado como um estudioso brasileiro que distinguiu com nitidez a administração escolar e a administração da empresa. (Teixeira, 1961)

Prosseguindo, os autores fazem menção a um trabalho de Brubaker e Nelson, autores americanos que pretendem caracterizar a *adequação* da estrutura burocrática para algumas dimensões das organizações escolares e universitárias, tais como a dimensão governo e administração geral, e a *inadequação* da *ratio burocrática* para outras dimensões, como o currículo e o ensino. Para estas, os autores propõem a adoção do modelo profissional, já utilizado em hospitais e institutos de pesquisa, e cujas características fundamentais são:

. suas funções básicas referem-se à descoberta e aplicação do conhecimento e, portanto, não podem ser programadas e executadas com eficiência através de arranjos hierárquicos;

. os trabalhadores não profissionais e semiprofissionais podem ser, nas organizações profissionais, organizados na forma burocrática; mas as decisões básicas sobre funções são feitas pelos profissionais;

. os processos usados nas organizações profissionais enfatizam objetivos e podem ser flexíveis segundo o juízo dos profissionais (Brubaker e Nelson, 1974).

A conclusão é a de que se necessita de um modelo de administração que "case" o modelo burocrático e o profissional.

A seguir, são retomados os "continua" de Campbell como um referencial útil à análise da especificidade da administração educacional. (Campbell, 1968)

A partir de Fayol, os autores do estudo apoiam a idéia de diferenciação entre capacidade técnica e administrativa. Atribuem esta diferença ao fato de que, na medida em que alguém ascende hierarquicamente, a importância da capacidade administrativa aumenta e a da capacidade técnica diminui. Concluem pela existência do mesmo problema na educação, o que suporia a separação técnico e especialista - professor e diretor.

2.3. Caracterização da proposta de estudo de Carvalho e Santos Filho

O tratamento que o tema da Especificidade de Administração Educacional recebeu, nos estudos até agora realizados permite as seguintes conclusões:

. de um lado, todas as organizações têm características comuns, o que possibilita pensar-se numa ciência básica da administração e em teorias gerais do fenômeno administrativo, síntese integradora, ainda não realizada, que permitiria a caracterização do "estado da arte" da ciência da administração e seu aprofundamento como tal;

. por outro lado, as organizações têm características peculiares, e, no caso das organizações escolares, elas se referem à função da educação na sociedade, à natureza da empresa educacional e os grupos de referência do administrador educacional;

. para a caracterização de algumas diferenças existentes entre as organizações, os "continua" elaborados por Campbell (1968) parecem ser úteis e mostram os aspectos próprios da administração da organização educacional;

. nas organizações escolares há que se associar, ou combinar a burocracia e a organização profissional;

. a formação específica de administradores educacionais deve ser configurada a partir da aceitação ou rejeição da dependência da administração educacional da administração geral;

. alguns fatores e características da moderna sociedade industrial (especialização e complexidade) justificam o desvínculo entre capacidade técnica e administrativa e a separação do técnico e do especialista.

Conclui-se que a especificidade, no trabalho de Carvalho e Santos Filho (1979) é entendida como a possibilidade da existência de teorias específicas de administração educacional a partir de certas características peculiares de todas as organizações escolares.

2.4. Identificação das pressuposições

2.4.1. Introdução

Para Saviani (1979), a capacidade crítica de usar uma teoria qualquer depende da capacidade de percepção das pressuposições que embasam esta teoria e da verificação das restrições que a ela são feitas (Saviani, 1979).

No presente item, serão identificadas as pressuposições que determinam a atual direção dos estudos sobre a Especificidade da Administração Educacional.

Ao detetar as pressuposições explícitas ou subjacentes à atual proposta de estudo do tema da especificidade da Administração Educacional, o que se pretende é dar continuidade ao processo de desvelamento do quadro de análise que define e delimita, para todos os efeitos, a proposta de estudo em questão.

2.4.2. As pressuposições

Ao ser analisada a formulação da proposta de Carvalho e Santos Filho (1979), torna-se claro que alguns termos da mesma são tomados como verdadeiros, dados, sem que no decorrer da proposta tivessem sido discutidos.

O que se quer dizer é que as teorias da Administração, ou a ciência da Administração, são tomadas como referência inquestionável na formulação do problema da especificidade da Administração Educacional. Isto implica em que, na concepção dos autores, na discussão das possibilidades e/ou implicações de teorias específicas de Administração e, no caso, de Administração Educacional, a possibilidade de questionamento é limitada por uma adesão prévia, portanto pré-crítica, à teoria da Administração ou à ciência da Administração que é sempre tomada como algo indiscutível e verdadeiro.

Outro aspecto que é necessário considerar na proposta em estudo, prende-se a uma questão de ordem metodológica e ideológica.

Os autores Carvalho e Santos Filho aceitam e utilizam, sem questionamentos, o paradigma americano de teoria e pesquisa em Administração Educacional, considerando-o útil e importante, tanto para a formulação, quanto para a análise do problema da especificidade da Administração Educacional.

Este paradigma é admitido como verdadeiro, sem que, em nenhum momento, os autores tivessem a preocupação de analisar sua validade científica e cultural, bem como suas limitações ideológicas.

Deste modo, seria preciso definir, como pressuposição desta proposta de estudo, a aceitação acrítica do paradigma americano de teoria e pesquisa em Administração Educacional pelos autores em estudo.

Ao apresentarem sua análise das estruturas burocráticas, como adequadas à condução de alguns problemas (mas não de todos) ou, a algumas dimensões das organizações escolares e universitárias (mas não a todas elas), os autores aceitam a idéia de que seria possível conciliar a organização burocrática com a organização chamada profissional. Esta pressuposição deriva, sem dúvida, da compreensão que se tenha do fenômeno burocrático. Desta compreensão, mais ou menos ampla, mais ou menos profunda e total, resultará o tipo de crítica que pode ser feita à burocracia.

Outra pressuposição identificada na proposta em estudo é que a admissão da especificidade da Administração Educacional conduz, inevitavelmente, à idéia da necessidade do especialista em Administração Educacional.

Portanto, admite-se como natural a separação entre competência técnica e administrativa e, como consequência, a separação entre o professor e o especialista em Administração Educacional;

Por outro lado, a proposta em estudo sempre toma a análise do problema da especificidade da Administração Educacional em termos genéricos e formais. Vale dizer que, ao arrolar argumentos que sirvam de apoio ao encaminhamento da idéia de teorias específicas de Administração Educacional, os autores tomam como referência fatores e características gerais das organizações escolares, tratadas de forma abstrata, e não situadas historicamente.

Assim procedem ao servirem-se dos conceitos de Campbell, Thelen e Getzels para afirmarem as características específicas das organizações escolares e de sua administração (Carvalho e Santos Filho, 1979, p. 7-10) e ao admitirem a utilidade dos "*continua*" formulados por Campbell, para situar a Administração Educacional em relação a diferentes tipos de organização (Carvalho e Santos Filho, 1979, p. 13-8).

A pressuposição não explícita, mas que está subjacente à proposta em estudo, é a de que a discussão do problema da especificidade da Administração Educacional pode ser feita em termos am plos, gerais, genéricos, não sendo considerada nenhuma situação em particular e, portanto, desvinculada de qualquer concreção his tórica.

Finalmente, é preciso considerar como pressuposição da proposta em estudo, ainda que explicitamente este aspecto não tenha aparecido no decorrer dos dois trabalhos analisados, o fato de que, de forma subjacente, há uma visão de homem, de sociedade e de função da educação nesta sociedade, que está presente em todo o trabalho.

No capítulo seguinte, ao propor-se a discussão das presuposições agora já identificadas, pretende-se evidenciar como esta visão de homem, de sociedade e de educação é uma presença cons - tante e, portanto, elemento constituinte do quadro conceitual que norteia a proposta de Carvalho e Santos Filho.

3. DISCUSSÃO DAS PRESSUPOSIÇÕES BÁSICAS E DERIVADAS E DE SUAS BASES EXPLÍCITAS OU SUBJACENTES

3.1. Primeiras considerações

No capítulo anterior foram identificadas as pressuposições que delimitam a proposta em estudo. Será admitido, para efeito do encaminhamento da argumentação que duas destas pressuposições são básicas: a primeira, relativa à aceitação acrítica da teoria da Administração, e a segunda, a que se refere aos paradigmas americanos. As demais serão discutidas admitindo-se serem derivadas das duas primeiras, o que será demonstrado no decorrer do trabalho.

Esta segunda etapa do trabalho constitui-se no que Ladrière (1977) chama de etapa de interpretação, ao caracterizar a metodologia científica adequada ao campo das ciências humanas, entre as quais situa-se a Educação.

Esta interpretação não tem o sentido de uma simples decodificação, mas o de exame crítico do que foi constatado anteriormente; portanto, deve-se tomar uma posição, pondo-se de lado, *conscientemente*, a mítica neutralidade científica (Rezende, 1979).

Identificadas as pressuposições, pensadas como básicas e derivadas, pode-se começar, em seguida, o enfrentamento das mesmas.

3.2. A ciência da Administração e a Administração Educacional

Não é possível aceitar uma separação arbitrária entre o nível teórico e o processo histórico (Cardoso, 1973). A história das idéias não pode ser feita à margem da história real (Brant, 1976).

A discussão das pressuposições identificadas no item anterior situa-se exatamente nesta dimensão. O que se quer por luz é exatamente o fato de que, se é admitido que a teoria geral da Administração, ou a teoria das organizações, constitui-se em matriz geracional básica de teorias ou de estudos de Administração Educacional, esta aceitação deve ser feita de maneira crítica. Isto significa que não basta considerar a Administração Educacional como um ramo da ciência da Administração, e que para entender a administração educacional é preciso adquirir alguma noção sobre a evolução da Administração em geral (Campbell, 1968).

É mister analisar com muito maior clareza e profundidade estes vínculos e esta dependência, a fim de que a adesão à ciência da Administração como base de estudos da administração educacional se faça de maneira consciente e não ingênua, portanto crítica.

Esse enfrentamento crítico pode começar por esclarecer que vários são os autores e estudiosos interessados nas "*teorias de administração*" e/ou na "*teoria das organizações*", não apenas de um ponto de vista rigorosamente técnico, ou seja, enfocando as teorias de administração, encaradas como a busca de maior racionalidade e eficiência quanto ao desempenho humano no trabalho.

Estes autores procuram exatamente discutir o significado desta racionalidade e desta eficiência, na medida em que analisam "*as condições históricas de ordem sócio-econômica em que aparecem e se reproduzem as teorias e práticas da administração*". (Arroyo, 1979, p. 39).

Neste sentido, é preciso admitir o movimento de organização científica do trabalho, iniciado por Frederick Taylor na última década do século XIX, como a primeira forma burocrática moderna de organização das relações de produção (Lapassade, 1977).

Por outro lado, não se pode simplesmente elidir o fato de que as origens da gerência científica e, na continuidade, das demais teorias de Administração, estão profundamente vinculadas ao desenvolvimento das relações de produção capitalistas. Assim, podemos observar que os momentos históricos significativos para aquele modo de produção sempre geraram novos estilos gerenciais (García, 1978).

Braverman (1977), ao investigar particularmente as consequências que determinadas espécies de transformação tecnológica, características do período capitalista-monopolista exercem sobre

a natureza do trabalho e sobre a composição e diversificação da classe trabalhadora, oferece aos interessados no estudo crítico das teorias de administração um conjunto de subsídios valiosos. Sua análise percuciente das origens da administração científica é feita a partir da relação que pode ser estabelecida entre a progressiva assunção (pela gerência) da direção dos processos de trabalho e conseqüentemente a perda deste domínio pelo trabalhador, no decurso do próprio estabelecimento e desenvolvimento do capitalismo, em função da lógica de lucratividade máxima que lhe é inerente.

É neste autor que vamos encontrar uma rigorosa crítica à idéia de gerência como busca de racionalidade e eficiência, num sentido meramente técnico e neutro. Ele aponta como, historicamente, as funções administrativas e suas teorizações sempre estiveram relacionadas com o desenvolvimento do capitalismo. Referindo-se às firmas de consultorias, rebentos das mais modernas teorias de administração, é bastante enfático ao afirmar que nos EEUU.

"certas firmas consultivas tomaram esta espécie de 'humanização' como sua especialidade e estão impondo seus esquemas aos gerentes. Seja qual for a sua fraseologia, essas organizações consultivas têm apenas uma função: reduzir custos, aumentar a eficiência, elevar a produtividade. É inútil qualquer outra linguagem na conversa com o gerente, a menos que seja do departamento de relações públicas". (Braverman, 1977, p. 42-3, grifos do autor).

Por outro lado, Braverman é ainda claro quando caracteriza as mais recentes inovações nas práticas administrativas americanas como sendo apenas um *estilo* de administração e não uma au-

têntica alteração na situação do trabalhador. Estas reformas, segundo ele, que pretendem dar ao trabalhador a sensação de que pode participar e que pode decidir, por exemplo, *a mudar de uma função fracionada* para outra, lembram a estratégia de mercado de permitir à dona de casa o acréscimo de um ovo, ou do leite ao bolo pronto, a fim de restituir à mesma a imagem de sua perícia e evitar-lhe o sentimento de culpa por usar massa preparada (Braverman, 1977).

Lapassade e Lourau (1972) referem-se ao fato de que as obras de Sociologia das Organizações apresentam o histórico das teorias das organizações de maneira formal, sem contudo situar o *"desenvolvimento dessas teorias e ideologias na história moderna, a do modo de produção capitalista"*. (Lapassade, Lourau, p. 114).

As abordagens histórico-estruturais à Teoria da Administração e à Teoria das Organizações revelam um desenvolvimento recente no Brasil. Tragtemberg, segundo Weffort (1974) faz pela primeira vez no Brasil um esforço de apreciação crítica sobre a Teoria Geral da Administração em seu processo de constituição histórica.

Para Tragtemberg (1974), as categorias básicas da Teoria Geral da Administração são históricas, respondendo a necessidades específicas do sistema social. As teorias da administração revelam dinamicidade e suas mudanças referem-se às transições das formações sócio-econômicas, representando os interesses de determinados setores da sociedade que possuem o poder econômico-político, sob o capitalismo ocidental e o poder político-econômico, nas sociedades fundadas no coletivismo burocrático. Neste sentido é

que o taylorismo é visto por Tragtemberg como uma ética que corresponde às primeiras etapas do desenvolvimento capitalista, período de industrialização extensiva que exige uma concepção de estrutura administrativa monocrática, fundada na virtude protestante da obediência (Weber, 1967). É também nesta mesma ordem de idéias que Tragtemberg vê as "*relações humanas*" de Mayo como uma resposta intelectual às circunstâncias sociais criadas nos EEUU pelo capitalismo monopolista (escassez e abundância) e pelo reconhecimento da capacidade de negociação e pressão por parte da classe operária, através da consolidação do movimento sindical (Weffort , 1974).

Prestes Motta, ao estudar o alcance e os limites de uma teoria geral de administração, destaca como sendo um destes limites a possibilidade de que a Teoria da Administração seja apenas uma ideologia (Prestes Motta, 1974).

Esta questão também é profundamente analisada por Tragtemberg, que discute o processo de ideologização da teoria administrativa.

Segundo o autor, este processo resulta do fato de tratar-se a teoria administrativa sem a devida consideração dos seus vínculos com "*a praxis econômica, historicamente definida*" (Tragtemberg, 1974, p. 209). Continuando o exame desta questão, o autor afirma que:

"A autonomização da Teoria Administrativa em relação às determinações econômico-sociais se dá por mediação das instituições-escolas, institutos de pesquisa, centros de estudo - encarregadas pela divisão do trabalho na produção e reprodução de ideologias. (Tragtemberg, 1974, p. 209).

Para prosseguir a análise que vem sendo feita, e no sentido de evitar o tratamento formal e abstrato à teoria das Organizações, parece fundamental destacar as relações entre o poder político e econômico e a Teoria das Organizações.

O trabalho de Prestes Motta (1974) alude à hipótese de que a Teoria das Organizações seja uma teoria da *dominação*, do poder político ou do econômico. Esta possibilidade é aventada com base na criteriosa análise feita pelo autor do fato curioso e esclarecedor de que "*as modernas teorias das organizações norte-americanas e soviéticas tenham tantos pontos em comum*". (Prestes Motta, 1974, p. 45).

O principal argumento utilizado por Prestes Motta para fundamentar sua assertiva refere-se às bases científicas comuns e subjacentes aos estudos de administração e do comportamento humano nos dois países: a Grande Teoria, na sua versão funcionalista e/ou sistêmica e o empirismo ou a fascinação pelo instrumental metodológico (Prestes Motta, 1974).

A idéia presente nesta crítica é a de que nos dois países a administração é utilizada como mecanismo de controle, para conservação de uma ordem social, e a Teoria das Organizações, em razão de suas bases, tem servido de justificativa ideológica aos propósitos de manutenção do *status quo*.

Referindo-se ao trabalho do casal Fleron, o autor destaca a idéia do controle, como inerente a um tipo de conhecimento instrumental, com sentido de dominação, como é o caso das Teorias das Organizações. Ainda tendo em vista esclarecer as relações poder, controle e administração, afirma que:

"são exercem controle efetivo os grupos sociais que detêm o poder. Mas é muito conveniente que o exercício desse poder não seja personalizado ou identificado como monopólio de uma oligarquia político-econômica. Muito ao contrário, é extremamente conveniente para essa oligarquia que entre os controladores e os controlados estabeleça-se uma cortina de fumaça, 'o subsistema administrativo ou gerencial', que a serve e que se beneficia dessa servidão". (Prestes Motta, 1974, p. 56, grifos do autor).

Todas as considerações e os questionamentos feitos acima parecem pôr em evidência o fato de que a aceitação acrítica da Teoria da Administração ou das Teorias das Organizações como uma das bases fundamentais da teoria e prática da Administração Educacional, e, no caso, do estudo da especificidade da Administração Educacional, merece uma análise mais cuidadosa em suas várias implicações.

Este problema não se resolverá pela simples atribuição à Administração Educacional do pomposo epíteto de ciência aplicada. Na medida mesma em que a "ciência" da Administração é desafiada na sua neutralidade e racionalidade e é vista não como ciência mas como ideologia; que seja possível associar à teoria de Administração uma teoria da Dominação, e que, finalmente, a tão famosa gerência científica em seus desdobramentos atuais, quer seja como

Desenvolvimento Organizacional, ou como Administração Participativa, possa estar imbricada no seio do desenvolvimento capitalista, parece questionável a certeza contida na famosa frase de Drucker: não existem países subdesenvolvidos e sim países subadministrados. (Drucker, 1972)

3.3. Os paradigmas americanos de Administração Educacional

3.3.1. Autocrítica dos americanos

Para discutir esta pressuposição básica será interessante tomar como primeira referência o documento apresentado pelo professor Thomas Wiggins, da Universidade de Oklahoma, EEUU, aos participantes do I Congresso Interamericano de Administração da Educação, realizado pela ANPAE, de 1º a 14 de dezembro de 1979, em Brasília-DF.

O documento sugere a necessidade de serem modificadas as práticas de assistência técnica aos países em desenvolvimento, por parte dos especialistas americanos em administração educacional. De acordo com Wiggins, de uma prática intervencionista, os especialistas devem passar para uma assistência transacional que possibilite um maior respeito à cultura dos países em desenvolvimento. (Wiggins, 1979)

No decorrer de seu estudo, o autor admite, com muita clareza, que:

"estã cada vez mais evidente para aqueles dentre n3s que viveram e ensinaram em outros pa3ses, que o princ3pio geralmente aceito de que nossos modelos educacionais são generalizãveis e vãlidos para todos 3 al3m de moralmente errado, cientificamente primitivo. Hã uma enorme contradição no fato de que a noção de significado da depend3ncia contextual, não s3o foi exclu3da dos modelos de programas de treinamento administrativo que exportamos, como tamb3m das tradiç3es de teoria e pesquisa no campo da administração educacional". (Wiggins, 1979, p. 2-3)

Dando continuidade a suas observaç3es, o especialista americano refere-se aos paradigmas americanos de teoria e pesquisa em Administração Educacional, no sentido de apontar suas limitaç3es; considera como restrição o fato de que as bases conceituais da Administração Educacional nos EEUU são derivadas amplamente da construção emp3rica corrente nas tradiç3es administrativas. Ainda que estes estudos se tivessem baseado de modo geral nos modelos das ci3ncias sociais e comportamentais, 3 importante ressaltar que estes modelos "não deixam de ser de orientação fundamentalmente emp3rica e portanto sujeitos ã acusação de especificidade cultural". (Wiggins, 1979, p. 5).

O fato de que estes "modelos", segundo o autor, senso comum enfatuado e tratado como doutrina, sejam exportados, torna-se mais grave pela suposição impl3cita e altamente contradit3ria de inespecificidade cultural e portanto da possibilidade de generalização (Wiggins, 1979).

Wiggins encerra esta parte de sua anãlise propondo como questão a possibilidade de os modelos e as prãticas de Administração Educacional poderem ser transferidos intatos al3m das suas fronteiras culturais.

Outro aspecto focalizado no documento é o relativo às bases sociológicas geralmente utilizadas pelos teóricos da administração educacional americana. Segundo o autor, o modelo de ciência social que é utilizado habitualmente, concebe haver uma ordem natural na sociedade, um mundo em equilíbrio. As conseqüências desta percepção restritiva são expostas pelo autor, pois que levam uma visão do falso-verdadeiro a partir do observável (o percebido é o real) e, portanto em termos de visão de realidade, com graves implicações para a construção teórica na Administração Educacional.

Wiggins retoma o importante estudo de Kuhn (1978) para demonstrar que os paradigmas de uma determinada ciência servem também para a exclusão dos não-conformistas, ou seja, daqueles que poderiam questionar os modelos de uma certa área científica. O autor argumenta, com muita clareza, quanto ao fato de que a falta de discussão sobre as suposições subjacentes aos paradigmas americanos tenha atrasado os esforços científicos no campo de Administração Educacional, na medida em que os defensores dos atuais paradigmas são incapazes de perceber quanto "*seus métodos de investigação científica estão baseados numa visão de mundo filosófica e epistemológica relativamente restrita*". (Wiggins, 1979, p. 13).

A análise de Wiggins constitui-se, segundo Melchior, num verdadeiro "*dar a mão à palmatória*" (Melchior, 1979). Entretanto, parece ser necessário tomá-la apenas como um dado a fim de passar a um aprofundamento cada vez mais crítico da segunda pressuposição assumida pelos autores da proposta de estudo do problema da especificidade da Administração Educacional.

3.3.2. A base empírica do conhecimento

O questionamento feito por Wiggins quanto à precariedade da experiência e da observação como bases únicas de apoio à elaboração teórica da Administração Educacional tem sido também uma preocupação para muitos cientistas e filósofos. Aqui importa reforçar as limitações já apontadas, no sentido de buscar argumentos para fortalecer a discussão das bases subjacentes aos paradigmas americanos de Administração Educacional.

Assim, por exemplo, Ladrière (1977) reafirma a necessidade de evitar-se a interpretação empiricista da ciência,

"para a qual existem fatos independentes das teorias, em relação aos quais estas constituem apenas 'desvios', úteis para fazer descobrir as conexões entre fatos, mas não trazendo nenhum conteúdo próprio, nenhum 'acréscimo' em relação aos fatos". (Ladrière, 1977, p. 18, grifos do autor).

Wiggins, no seu trabalho, lembra a importância de se buscarem paradigmas alternativos no campo da Administração Educacional e para tanto afirma ser imprescindível o exame detido dos elementos não-empíricos do conhecimento para que se possa, segundo a orientação de Kuhn, libertar-se da ortodoxia e do "aprisionamento no interior de nossos métodos tradicionais de pesquisa". (Wiggins, 1979, p. 13).

Goldman, ao analisar a questão dos métodos nas ciências sociais, esclarece não haver fatos brutos, e que "os dados como tais dependem também da visão consciente ou implícita do investigador". (Goldmann, 1970, p. 39).

Na mesma ordem de idéias e num trabalho onde destaca as tendências, correntes e escolas da sociologia alemã contemporânea, Freitag (1974) mostra, com muito rigor, as limitações da corrente empirista na abordagem da realidade social. Um dos aspectos destacados é relativo à idéia de que tal orientação, pela sua recusa em explicar os fenômenos (localizando-os num todo global), recai numa mera descrição dos fatos, o que, segundo esta corrente, imprimiria objetividade científica à abordagem da realidade. O que se torna explícito é que a análise da realidade social, por mais precisa e refinada que seja, do ponto de vista técnico, quando não atinge o âmago das estruturas sociais, nos seus princípios de funcionamento, não consegue descrever e captar o todo global em sua essência, em suas mudanças profundas e relevantes. (Freitag, 1974, p. 49).

Ratificando a advertência de Wiggins quanto à arbitrariedade existente na idéia de ser viável aplicar-se um modelo educacional construído para uma dada realidade, a outra a socióloga brasileira adverte que a noção de objetividade e neutralidade, supostamente auferida pelo simples uso de padrões quantitativos de verificação e análise, deve considerar que a elaboração de técnicas e procedimentos contém, de forma subjacente, uma teoria não revelada e que tem como base os valores da realidade a ser analisada. (Freitag, 1974). A consideração da autora de que não se pode sepa

rar ciência e cientista, do todo que analisam, pelo fato mesmo de serem expressão desse todo e não algo fora dele, parece conclusivamente fornecer um importante argumento que reitera e reforça a preocupação demonstrada por Wiggins quanto à fragilidade científica dos paradigmas americanos, extremamente vinculados à construção empírica do conhecimento.

3.3.3. A base cultural e ideológica

No sentido de caracterizar a impossibilidade de aceitação acrítica dos paradigmas americanos de Administração Educacional, será importante aprofundar agora uma outra consideração de Wiggins. Trata-se da sua enfática e severa crítica aos teóricos e especialistas da Administração Educacional americana, enquanto na elaboração e, principalmente na aplicação de teorias e modelos a países em desenvolvimento, omitem ou não percebem o sentido de especificidade cultural inerente a qualquer construção teórica nas ciências humanas, o que ele chama de não-percepção da dependência contextual da experiência humana, referindo-se a um recente trabalho de Mishler nos EEUU. Os aspectos ideológicos deste fato são destacados pelo autor ao afirmar que:

"colocamos nossos produtos à venda na arena educacional internacional com implicações político-econômicas que virão em nosso benefício e menos frequentemente para beneficiar aqueles com quem nos relacionamos". (Wiggins, 1979, p. 6-7).

Este tipo de vinculação entre os interesses do sistema capitalista e o transplante de modelos e práticas educacionais é

tratado com profundidade por outro estudioso americano, Carnoy (1978). Ao analisar as origens da política educacional norte-americana no Terceiro Mundo, este autor relaciona a assistência técnica e financeira fornecida pelos EEUU ao setor educacional dos países do Terceiro Mundo com a necessidade de consolidação das bases econômicas do capitalismo monopolista (Carnoy, 1978).

Carnoy não hesita em afirmar que os EEUU utilizam a ajuda no campo educacional para defender um tipo de educação que:

"Es complementaria del mantenimiento del orden en el 'imperio' y subsidiaria de la expansion de las empresas capitalistas, en particular (para la asistencia norteamericana) las corporaciones multinacionales y instituciones financieras de base norteamericanas... Con la hegemonia norteamericana, la expansion y las reformas de enseñanza escolar se convierten en medios de promover los conceptos norteamericanos de sociedad 'eficiente y democrática'". (Carnoy, 1978, p. 293, grifos do autor).

Por outro lado, Carnoy também explora a noção de que o transplante de práticas, modelos e teorias educacionais dos EEUU para os países do Terceiro Mundo obedece a uma lógica neocolonialista no sentido de manter-se a conveniente dependência cultural desses países. Wiggins, ao afirmar em vários momentos de seu trabalho a mesma ordem de idéias, reitera a hipótese de um imperialismo cultural ao admitir que:

"o comércio mundial de conhecimento parece fluir dos países industrializados para os países em desenvolvimento, e há fortes indícios que apontam para uma balança de pagamentos desfavorável. Isto faz com que as nações em desenvolvimento se vejam imobilizadas, em uma posição não de todo diferente da dependência experimentada na época colonial". (Wiggins, 1979, p. 5).

Tomando a dependência cultural como corolário da dependência econômica, os trabalhos de Berger (1976) e Garcia (1977) apóiam-se na fecunda linha de estudos estruturados, entre outros, por Cardoso e Faletto (1970) e Luiz Pereira (1973) no Brasil e Frank (1973) nos EEUU, e que fundamentalmente se propõe a fazer uma crítica à Teoria de Modernização e suas implicações.

Berger e Garcia, a partir da montagem de um referencial teórico amplamente baseado nas Teorias da Dependência, passam a analisar situações concretas do Sistema Educacional Brasileiro, entendido como um sistema dependente, numa sociedade dependente. Assim, é Berger quem afirma:

"em uma sociedade dependente a educação, a saber, o sistema educacional, é antes um produto da importação de modelos das sociedades dominantes do que o resultado de desenvolvimento autóctone contínuo". (Berger, 1976, p. 161)

O exame da questão da dependência cultural, também do ponto de vista do país dependente e das conseqüências desta para a manutenção de certas relações convenientes ao país hegemônico, ratifica e aprofunda aquilo que Wiggins considera como sendo uma das mais graves limitações dos paradigmas americanos de administração educacional, a saber: as implicações políticas e ideológicas contidas no fato de que os modelos e as teorias de Administração Educacional americanos, exportados ou não, desconsiderem os valores culturais específicos de cada sociedade, e a impregnação de seus próprios valores aos modelos e teorias que produzem.

3.3.4. A base funcionalista como visão de mundo

Para dar continuidade à discussão das bases subjacentes aos paradigmas americanos de Administração Educacional, é fundamental referir-se agora ao que Wiggins caracterizou como sendo a base conceitual sociológica mais utilizada pela teoria de Administração Educacional, e que permite desvendar a realidade social ou a sociedade como uma ordem natural (Wiggins, 1979). Esta visão de realidade em equilíbrio é o *funcionalismo parsoniano*, base não só da moderna ciência social americana, ou da sociologia acadêmica, como afirma Gouldner (1973), mas, principalmente, no caso do presente estudo, fundamento imprescindível do que poderia ser chamado o "*quadro conceitual da administração educacional americana*". Assim, constitui-se quase uma norma para os autores e pesquisadores americanos do campo da Administração Educacional tomar como base sociológica os trabalhos de Talcott Parsons.

À guisa de exemplo, podem ser citados: Griffiths (1971, p. 81), Immegart e Pilecki (1973, p. 101), Owens (1970, p. 85), Halpin (1970, p. 40), Faber e Shearron (1974, p. 317), Campbell et alii (1968, p. 192), Milstein e Belasco (1973, p. 89), Kimbrough (1977, p. 19), Carver (1976, p.33) e Getzels (1970,p.154).

Também na órbita da teoria geral das organizações, a base funcionalista mostra-se evidente e, no entender de Prestes Motta, o surto sistêmico serviu como um reforço positivo para o funcionalismo de Talcott Parsons "*que de resto utilizou mais conceitos atualmente compreendidos como próprios, da abordagem sistêmica do que o próprio von Bertalanffy*" (Prestes Motta, 1974, p. 48).

O que particularmente parece oportuno para a linha do presente estudo é identificar, num primeiro momento, os contornos gerais do quadro de referência funcionalista e, em seguida, apontar algumas críticas que são feitas a esta abordagem, para que se possa ir um pouco além das constatações de Wiggins, com relação às restrições dos paradigmas da administração educacional americana.

Para o estudo das principais características do quadro de referência funcionalista serão utilizadas as considerações de Bruyne et alii (1977) a respeito deste assunto:

"A abordagem funcionalista adota desde o início uma concepção totalizante e mesmo sistêmica, diante dos fatos sociais, pela qual cada um deles é englobado num conjunto integrado de natureza teleológica. Cada elemento, ou uma de suas características, determina um certo estado da totalidade-sistema, a qual, por sua vez, condiciona seu funcionamento de conjunto." (Bruyne et alii, 1977, p. 143).

A investigação orientada pelo funcionalismo dirige-se às formas duráveis da vida social e cultural, produtos de uma institucionalização: os papéis, as organizações, as normas, etc. Tendo Durkheim como um de seus principais precursores, o funcionalismo desenvolve-se nas ciências sociais com os etnólogos Malinowski e Radcliffe-Brown.

O funcionalismo apóia-se numa analogia entre a vida social e a orgânica e, neste sentido, as instituições teriam funções que contribuiriam para "a manutenção do sistema" (Bruyne, 1977 ,

p. 143). Os elementos podem ter uma ou várias funções e uma única função pode ser preenchida por variados elementos. As instituições podem ser funcionais ou disfuncionais com relação à sociedade global ou a alguma de suas partes.

A identificação de uma função tem que considerar as "*disposições subjetivas*" explícitas dos atores (funções manifestas) bem como as funções latentes, descobertas na análise das consequências objetivas da instituição, sem considerar a subjetividade dos atores.

No funcionalismo está clara a idéia de conservação da sociedade e, deste modo, a problemática da mudança está limitada à idéia de *reestruturação* dos elementos do sistema. A noção de "*disfunção*" indicando a perturbação ou desajuste de um elemento em relação a um sistema não permite questionar "*o princípio fundamental do equilíbrio social e portanto do consenso*" (Bruyne, 1977, p. 144).

Assim, as "*discordâncias estruturais*" são sempre recuperadas num todo funcional e deste modo, contraditoriamente, a explicação da mudança é a descrição do *status quo*.

O funcionalismo, na linha de Durkheim, ignora a origem das instituições e as determinações que as moldaram. Permitindo uma leitura apenas analítica do equilíbrio de uma sociedade, não detecta nenhuma causalidade externa entre os fenômenos e sim apenas uma causalidade circular que fornece os parâmetros para que se possa perceber a significação dos elementos num conjunto.

Talcott Parsons desenvolve uma "*Grande Teoria*" da qual decorre um modelo conceitual geral da ação humana. Esse modelo identifica certas necessidades para o funcionamento da sociedade e os sistemas que preenchem funções, correspondentes àquelas necessidades (sistema cultural, psíquico etc.).

Os sistemas articulam-se hierarquicamente e estendem sua ação pela maior ou menor recepção de informações e ou energia. O sistema geral de ação mantém relações com o meio ambiente e deste modo o "*estado das inter-relações entre os sistemas e seus meios constitui o ponto de referência maior para comparar várias sociedades*" (Bruyne, 1977, p. 145).

Neste sentido, é possível descrever uma evolução histórica das sociedades no sentido de uma diferenciação funcional e estrutural progressivas.

Para encerrar estas caracterizações, inclui-se a noção de que a mudança é considerada sempre um desequilíbrio no estado da homeostase do sistema.

Estes seriam os principais aspectos do quadro de referência funcionalista que, em seguida, será discutido através da relevante contribuição de alguns estudiosos da sociologia, americanos ou não.

Nos EEUU, contraditoriamente, foram feitas algumas das críticas mais vigorosas ao funcionalismo parsoniano. Os trabalhos de Wright Mills, e particularmente A imaginação sociológica, cons

tituíram-se numa revisão profunda das posturas americanas mais características, no campo das ciências sociais: o empirismo abstrato e o funcionalismo. (Ianni, 1971).

Wright Mills, ao fazer a apologia da "*imaginação sociológica*" e a defesa da tradição clássica da análise sociológica, revela ao mesmo tempo suas restrições ao funcionalismo parsoniano, que ele denominou "*a Grande Teoria*" (Mills, 1975, p. 33).

As considerações que abaixo serão feitas tomam por base o capítulo II do livro de Mills (1975).

O primeiro aspecto destacado refere-se ao nível de raciocínio abstrato e geral em que a teoria funcionalista é formulada, não permitindo a observação dos problemas no contexto histórico e estrutural; a segunda crítica pode ser sintetizada da seguinte forma: "*A Grande Teoria embebedou-se de sintaxe e ficou surda à semântica*" (Mills, 1975, p. 42). Conseqüentemente, as tipologias oriundas do funcionalismo parecem, quase sempre, um jogo árido de conceitos, impedindo a clareza e a compreensão das propostas feitas.

Outro aspecto considerado crítico é que o problema da legitimação e dos valores é tomado autonomamente, sem que contudo seja situado com relação ao problema do poder, na sua dimensão histórica.

Neste sentido, a colocação de Parsons sobre a existência, em toda sociedade, de uma hierarquia de valores genéricos, impede a percepção da realidade do poder e de todas as estruturas institucionais, "*particularmente a econômica, a política e a militar*" (Mills, 1975, p. 51).

Assim, este autor afirma que "*a idéia de ordem normativa apresentada pelos grandes teóricos, e a forma pela qual a tratam, nos levam a supor que virtualmente todo poder é legítimo*". (Mills, 1975, p. 51).

Outra questão levantada prende-se à exorcização do conflito, inerente ao funcionalismo, na medida da suposição de que uma vez estabelecido o sistema este é *estável e harmônico*; a idéia de harmonia de interesses parece ser uma característica natural de qualquer sociedade, na visão do funcionalismo, omitindo, deste modo, o movimento real da sociedade e da história.

Outra limitação: o fato de Parsons desconsiderar, na análise da sociedade americana, o sentido e as formas do capitalismo em seu processo de transformação e ainda sua visualização da estratificação social colocada em termos de sistema de valores dominantes.

Wright Mills considera o formalismo característico do modelo funcionalista um entrave à abordagem de qualquer problema específico e empírico. Finalmente, o autor mostra que "*a visão particular da sociedade, possível de se arrancar dos textos de Parsons, é de uso ideológico direto; tradicionalmente, essas opiniões têm sido ligadas aos estilos conservadores*". (Mills, 1975, p. 58, item 21).

O trabalho de Alvin Gouldner publicado nos EEUU em 1970 e traduzido para o espanhol em 1973 procura novamente retomar a linha crítica de análise da sociologia americana. Gouldner (1973) realizou um estudo bastante detido do trabalho de Parsons, caracterizando-o nos seus vínculos com o desenvolvimento cultural, político e econômico da sociedade americana. Um dos aspectos mais interessantes do seu trabalho e que serve de fundamento para uma reflexão acerca da suposta neutralidade científica do funcionalismo é aquele que se refere às ligações estabelecidas por Gouldner entre o desenvolvimento do capitalismo e o modelo funcionalista, entendido como ideologia justificadora do capitalismo no plano da interpretação da sociedade do "wellfare state".

No decorrer do seu trabalho, Gouldner irá retomar as questões críticas fundamentais levantadas por Mills, trazendo argumentos e fatos para reforçá-las.

Esta abordagem crítica pode ser encontrada também no trabalho de dois sociólogos ingleses, Bottomore (1976) e Cohen (1976). O primeiro intitula o capítulo no qual faz a análise do funcionalismo: "*Fora deste mundo: a teoria sociológica de Talcott Parsons*" (Bottomore, 1976, p. 31). O segundo identifica três ordens de críticas feitas ao funcionalismo: a lógica, a substantiva e a ideológica, respectivamente.

Rattner (1979) faz alguns comentários sobre as implicações do funcionalismo para a mudança social e o planejamento, que convém destacar. Ele considera o funcionalismo como o exemplo mais perfeito do caráter ideológico e conservador de qualquer teoria "científica" sistêmica.

Referindo-se à analogia ao orgânico, do sistema social na visão parsoniana, questiona a idéia da existência de uma ordem natural, regida por leis que tornam as mudanças provisórias e controláveis, em oposição à realidade do mundo social. Neste sentido faz a seguinte assertiva, referindo-se ao formalismo abstrativista parsoniano:

"Ademais, sistemas sociais não têm necessidades, objetivos, requisitos ou motivações, mas os indivíduos e os grupos sociais os têm! Não podemos, tampouco, observar a 'estrutura' social, e ao observarmos seu 'funcionamento' verificamos que nem todas as ações e atividades de seus membros são orientadas para a manutenção e sobrevivência do conjunto!" (Rattner, 1979, p. 132-33, grifos do autor).

É necessário destacar que uma das mais interessantes afirmações de Rattner é a que nega a suposta neutralidade política e ideológica do funcionalismo que, segundo ele, "não passa de uma justificação do 'status quo', como tal, perfeitamente aceitável tanto pelo regime capitalista quanto pelo 'socialista'". (Rattner, 1979, p. 133, grifos do autor). Neste sentido o autor reitera as constatações de Gouldner (1973) e as de Prestes Motta (1974) sobre a utilização com sentido conservador do funcionalismo e da abordagem sistêmica pelos sociólogos e estudiosos soviéticos que se interessam pela teoria das organizações.

Muitos outros aspectos e críticas poderiam ainda ser mencionados com relação ao quadro de referência funcionalista. Para os propósitos do presente trabalho e no sentido de poder destacar suas implicações como base de outras pressuposições contidas

na proposta de estudo da especificidade da Administração Educacional, basta considerar com Goldmann (1970) que:

"Quanto mais um pensamento teórico elimina em sua própria estrutura, e pelos métodos que elabora, o problema do sentido e aquele da história, menos tem necessidade de se engajar explicitamente na defesa da ordem social existente". (Goldmann, 1970, p. 8).

A discussão das bases subjacentes aos paradigmas americanos de Administração Educacional e, fundamentalmente, do "quadro de referência funcionalista" como seu principal elemento permite que consideremos como, no mínimo, ingenuidade a adesão incontestante aos modelos, análises e linhas de pesquisa, enfim, aos paradigmas de Administração Educacional que estão sendo também questionados agora, pelos seus próprios formuladores. (Wiggins, 1979 a/b).

3.4. Discussão das pressuposições derivadas

3.4.1. Primeiras observações

A separação entre o nível teórico e o processo histórico tem se constituído numa prática corrente entre os estudiosos da Administração Educacional.

Tomar-se o fenômeno administrativo isoladamente, sem considerá-lo como parte da realidade social mais ampla, tem sido a maneira usual de tratar o problema administrativo na educação. Assim também procedem Carvalho e Santos Filho (1979 b), ao apre-

sentarem na sua proposta de estudo da problemática de especificidade da Administração Educacional dois temas fundamentais. O primeiro o da burocracia e o segundo o da necessidade do especialista em Administração Educacional.

3.4.2. A crítica burocrática à burocracia

Carvalho e Santos Filho (1979 b), ao afirmarem no seu trabalho a possibilidade da superação dos problemas das estruturas burocráticas escolares, pela adoção do modelo profissional apenas em algumas dimensões da organização escolar, como o currículo e o ensino, demonstram sua rejeição parcial à burocracia, na medida em que acreditam na adequação deste modelo "à dimensão de governo e administração geral". (Carvalho e Santos Filho, 1979 b, p. 11).

Esta parece ser, no entanto, não só uma interpretação burocrática, mas uma solução burocrática para o problema da burocracia nas organizações escolares (Brant, 1976). Este modo de ver a burocracia como um conjunto de características ou de componentes mais ou menos identificáveis e que se referem a um modelo típico ideal, elaborado por Max Weber, sem que sejam consideradas as condições concretas nas quais este fenômeno surge, e ainda suas implicações práticas é resultado evidente de um modo de pensar os problemas administrativos formal e ahistoricamente.

Este modo de pensar leva a uma crítica superficial do fenômeno burocrático, pois que, não atingindo as verdadeiras raízes das situações problemáticas, apresenta soluções paliativas

que podem, quando aplicadas, funcionar algumas vezes como nuvens de fumaça e outras como reforçadoras da situação que é alvo de crítica.

Prestes Motta, em dois de seus mais recentes trabalhos, apresenta um conjunto de ponderações a fim de que se evite cair no que ele chama de "*crítica funcionalista à burocracia*" (Prestes Motta, 1978).

Segundo o autor, este tipo de crítica, ao tomar Weber como referência, não o faz situando a obra do autor no período histórico em que foi produzida, a Alemanha do começo do século, o que conduz a interpretações reducionistas do modelo burocrático visto apenas como tipo ideal. Como resultado desta tendenciosa análise passa-se a ver a burocracia apenas como um conjunto de arranjos administrativos, passíveis, portanto, de novos contornos, sem contudo destacar-se a noção fundamental de que a burocracia é antes de tudo uma forma de reprodução das relações de poder.

Ao afirmar o empobrecimento que sofreu a teorização weberiana pela reinterpretação cultural feita pela teoria administrativa, considera que esta perda deveu-se ao fato de que a preocupação dominante nesta teoria era a de identificar a maior ou menor aproximação das variadas organizações das características do tipo ideal de organização burocrática weberiana. (Lyndaker, 1974). Em razão disto, "*perde-se de vista a problemática central, a saber, a dominação burocrática*" (Prestes Motta, 1978, p. 87) e, deste modo,

"a crítica administrativa ao afirmar as fontes de ineficiência da organização burocrática, ou ao afirmar que estamos passando para uma fase de organização pós-burocrática, na verdade, legítima ideologicamente a burocracia, enquanto poder e dominação que é". (Prestes Motta, 1978, p. 87).

Outra advertência feita por Prestes Motta prende-se à necessidade de admitir-se que:

"em qualquer esfera em que se desenvolvam, as organizações burocráticas têm como principal função a reprodução do conjunto de relações sociais determinadas pelo sistema econômico dominante. Constituem, portanto, acima de tudo, uma categoria histórica inserida na história dos modos de produção". (Prestes Motta, 1979, p. 63).

Ao situar historicamente a burocracia, é de todo imprescindível relacionar seu surgimento na sua forma moderna ao desenvolvimento do capitalismo, "ethos" propício ao processo de acumulação na medida em que, segundo Weber,

"a concentração burocrática vai de mãos dadas com a concentração dos meios materiais de administrar nas mãos do senhor. Essa concentração ocorre, por exemplo, de modo bem conhecido e típico, no desenvolvimento das grandes empresas capitalistas, que encontram nesse processo suas características essenciais". (Weber, 1974, p. 257).

Todos os aspectos levantados acima com relação ao estudo da burocracia pretendem dar relevo à necessidade de analisar-se o fenômeno da burocratização das organizações escolares e as possibilidades concretas de sua superação, com maior pertinência e

profundidade. Isto significa não limitar-se a escolher os paradigmas tradicionais que norteiam o modo de pensar típico da administração educacional. Implicaria em, de um lado, exorcizar a crítica administrativa e funcionalista da burocracia, penetrando um pouco mais além das meras aparências e, de outro, um situar do problema burocrático não só na história dos modos de produção, como também na concreção histórica do sistema educacional brasileiro (Zung, 1979).

Esta posição exige, para que se supere a utilização acrítica e restritiva das atuais bases de teorização em Administração Educacional, que sejam no mínimo consideradas leituras básicas sobre burocracia nas organizações escolares como as de Lobrot (1966), Lapassade (1977) e, no Brasil, os trabalhos de Tragtemberg (1976 e 1979), entre outros.

3.4.3. A separação professor/especialista

Carvalho e Santos Filho (1979), ao admitirem na sua proposta de estudo sobre a especificidade da Administração Educacional que a necessidade de formação do especialista em Administração Educacional se vincula exclusivamente a uma necessidade técnica, derivada da decantada complexidade das organizações modernas, tão ao gosto dos estruturalistas das organizações; ao caracterizarem como inevitável a separação entre a competência técnica e a administrativa "*devido naturalmente à tecnologia altamente especializada e à complexidade do processo decisório*" (Carvalho e Santos Filho, 1979), demonstram estar novamente raciocinando sobre os problemas da Educação e da administração dentro do mesmo quadro de referência empresarial e funcionalista.

Afirmar que a atualização do técnico (no caso, o professor) lhe exige "saber cada vez mais a respeito de cada vez menos, submetendo-o ao processo de especialização" (Carvalho, Santos Filho, 1979, p. 20), com muita ênfase e nenhuma justificativa plausível, e, além do mais, que é "impossível para um professor manter ao mesmo tempo a atualização na sua especialização e a visão de conjunto de que necessita o administrador" (Carvalho e Santos Filho, 1979, p. 20), baseando-se, para tanto, nos estudos de Fayol, parece ser, no mínimo, arbitrário...

O posicionamento assumido pelos dois estudiosos com relação à inevitabilidade da separação professor/especialista revela uma percepção da administração como sendo um fenômeno apenas ligado a exigências racionais, técnicas e neutras do desenvolvimento das sociedades industriais. Omite-se aqui o aspecto que, para alguns estudiosos, é o mais característico da administração: sua função mediadora com relação ao poder daqueles que efetivamente decidem e dos que meramente executam.

Por outro lado, como considerar inquestionável uma separação cujas origens não foram sequer discutidas, e que sem dúvida encontram sua explicação na lógica capitalista de acumulação, na medida mesma em que a separação decisão/ação, concepção/execução sejam o fruto dos processos de divisão e racionalização do trabalho que se destinam à obtenção da rentabilidade máxima, significando o maior lucro possível para o capital?

Zung (1979a), comentando o problema da separação entre concepção e execução, apóia-se em Braverman (1977) para mostrar como a alienação se instaura quando, no desenvolvimento do capitalismo, através de separação entre decisão e ação, ou trabalho intelectual e manual, a gerência assume o controle progressivo do processo de trabalho, domínio que foi expropriado ao trabalhador. Neste sentido é que a idéia de uma correlação linear entre desenvolvimento de tecnologia e a maior qualificação é altamente discutível (Braverman, 1977). Se há um maior grau de mecanização, as tarefas são cada vez mais simples e rotineiras e as exigências de qualificação tendem a ser mínimas (Zung, 1979a).

Continuando sua análise, a autora afirma que:

"Ao mesmo tempo, ocorrendo a separação entre a concepção e a execução, enquanto ao reduzido grupo de profissionais de alto nível cabem as tarefas para as quais se exige reflexão, criatividade e, portanto, conhecimento especializado; da grande maioria da força de trabalho, responsável pela execução, exigem-se níveis decrescentes de qualificação à medida que a função na hierarquia ocupacional se aproxima da base". (Zung, 1979a, p. 116).

Exatamente neste sentido, e para mostrar o grau de complexidade que está presente no problema da separação professor/especialista, é preciso também analisar as implicações desta admissão tácita no concreto da realidade escolar.

Miguel Arroyo (1978 e 1979) é um dos estudiosos brasileiros que mais se tem dedicado a formular em bases precisas as implicações políticas da separação professor/especialista em educação, que no Brasil teve sua institucionalização através do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, que reformulou o Curso de Pedagogia. Arroyo, reafirmando os argumentos destacados acima, mostra que esta separação é altamente prejudicial a uma educação realmente transformadora, pois para esta é preciso pensar num educador "capaz de um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de homem a ser educado e às relações entre a escola e a sociedade" (Arroyo, 1978, p. 20).

Ao analisar a necessidade de redefinição da função dos chamados especialistas em Educação, ele esclarece e fundamenta a necessidade, já apontada, de se discutir com mais rigor e profundidade o problema do especialista em educação, no caso o administrador educacional. É vigorosa sua compreensão de que:

"o fundo do problema das especializações reside na organização do trabalho, que não tem base objetiva nem no processo de produção, nem no processo educativo, que é antes o resultado de uma certa divisão do trabalho que tenta subutilizar e subestimar as capacidades gerais do trabalhador e do educador de base e, conseqüentemente, mutilar e esterilizar suas reservas intelectuais..., esta a lógica que dirigiu a introdução das figuras dos especialistas no processo educativo".
(Arroyo, 1979, p. 17).

Todas as observações e ponderações feitas quanto à problemática que fundamenta a separação docente/especialista levam a considerar como imprescindível uma análise mais cuidadosa da

aceitação do especialista em Administração Educacional como uma exigência técnica, tal como a colocam os autores da proposta de estudo da especificidade de Administração Educacional. (Carvalho e Santos Filho, 1979).

3.4.4. A especificidade "genérica" e a educação para a conservação - algumas conclusões

As duas últimas pressuposições a serem questionadas derivam-se diretamente daquele aspecto que é considerado não só a própria base sociológica das teorias americanas de Administração Educacional, como também um dos principais fundamentos, em termos de ciência social, das modernas teorias das organizações: o funcionalismo parsoniano.

O fato altamente contraditório, de que os autores da proposta de estudo do tema da especificidade da Administração Educacional, tomem esta problemática de forma abstrata e genérica é sem dúvida uma consequência e indicador de que as concepções da "Grande Teoria" estão por detrás das análises feitas por Carvalho e Santos Filho (1979).

O fato de os autores chegarem a uma visão tão ilógica, ou seja, refletir sobre a possibilidade de algo específico, utilizando-se para esta reflexão de esquemas formais e gerais, sem qualquer sentido do real, do concreto e do histórico, parece ser surpreendente. Berger e Luckmann, sociólogos americanos na linha da fenomenologia, combatem com veemência a idéia do a-historicismo contido no funcionalismo, que consideram "prestidigitação teóri-

ca" (Berger e Luckmann, 1974). Reforçando ainda sua concepção dialética entre a realidade social e a existência individual na história, afirmam a necessidade de aplicar-se esta perspectiva na orientação teórica das ciências sociais para que, através da visão de totalidade possam ser evitadas as reificações distorci-vas, e entre elas o funcionalismo, pois que desconsidera um dos momentos mais fundamentais da relação dialética entre os três mo-mentos que correspondem a uma caracterização essencial do mundo social: "*A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma rea-lidade objetiva. O homem é um produto social*" (Berger e Luckmann, 1974, p. 87).

Face a estas considerações, parece inaceitável o fato de que, quando Carvalho e Santos Filho (1979) propõem no seu traba-lho a discussão do tema da especificidade, esta proposição já vir carregada da "*Grande Teoria*". Isto se torna claro, pois que o encaminhamento da questão é feito de forma genérica, isto é, a discussão da especificidade da Administração Educacional é enca-rada como um problema geral, a-histórico, des-situado, que se passa na administração educacional de qualquer lugar, em qualquer tempo. Como consequência deste estudo, os autores pretendem, "*por um lado, a elaboração de uma teoria geral da Administração, e, por outro, o desenvolvimento de teorias de Administração Educacional que levem em consideração a especificidade da organização educa-cional*" (Carvalho e Santos Filho, 1979, p. 2). Pode-se depreen-der destes objetivos que, além da Teoria Geral da Administração, os autores pretendem elaborar teorias específicas de Administra-ção Educacional. A análise das características peculiares às or-ganizações escolares que demandariam uma teoria de administração

própria é feita no estudo. Mas agora, ao contrário do ocorrido anteriormente, não mais de forma genérica e sim definida pela realidade específica das organizações escolares americanas, que parecem ser, segundo o que se pode deduzir da análise dos autores, uma realidade específica, mas universal...

Causa espécie que os autores ignorem o grau de generalidade e de comprometimento ideológico que existe no fato de que , ao analisarem a função característica da educação na sociedade como causa da especificidade da Administração Educacional, afirmem com Campbell (1958) e Parsons (1970) que: *"A educação é um sistema cujas principais funções são delegadas a ela por outros sistemas, e em certo grau o efetivo funcionamento dos outros sistemas depende essencialmente do funcionamento do sistema educacional"*. (Carvalho e Santos Filho, 1979, p. 8).

Esta afirmação de alto teor funcionalista pode levar , sem dúvida, à formulação da hipótese de que para os autores da proposta de estudo da problemática da especificidade de Administração Educacional, a Educação tem como sua principal função a manutenção e perpetuação dos sistemas sociais, ou seja, a conservação da sociedade e o seu equilíbrio. (Freitag, 1977)

Ao término da identificação e da discussão das pressuposições básicas e derivadas e de suas bases subjacentes, é possível afirmar que o "desvelamento" dos elementos que compõe o quadro conceitual que orienta a proposta de estudo de Carvalho e Santos Filho, sobre a problemática da especificidade da Administração Educacional, deixou claro basear-se esta proposta num modo de

pensar que inclui, em última instância, dois componentes: a lógica empresarial e o funcionalismo parsoniano, este mais abrangente talvez, pois inclui como quadro de referência a-histórico a adesão a paradigmas estrangeiros e, na aceitação da reificação da realidade social, absorve o empirismo.

4. A LÓGICA EMPRESARIAL, O QUADRO DE REFERÊNCIA FUNCIONALISTA, A "TEORIA E A PRÁTICA DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL"

4.1. Introdução

Neste capítulo, pretende-se realizar uma cada vez maior aproximação com a problemática da práxis da Administração Educacional brasileira. Para tanto serão buscadas indicações de que as pressuposições identificadas e criticadas no trabalho dos autores Carvalho e Santos Filho (1979) estão presentes ainda nas formulações teóricas e propostas práticas feitas na área da Administração Educacional brasileira. É evidente que o motivo desta situação terá que encontrar suas explicações mais amplas no contexto no qual se encontram as instituições que historicamente, no Brasil, promovem e divulgam a pesquisa e a teoria no campo da Administração Educacional.

O tratamento que foi utilizado para detetar e interpretar estes fatos não terá como objetivo a busca de regularidades empíricas, ou frequências quantificáveis. Deste modo tentou-se situar, com intencionalidade, alguns aspectos que pudessem significativamente demonstrar o que se buscava. O que se quer dizer é que, tomando às vezes um exemplo apenas para indicar a presença do fenômeno, mostra-se que ele existe, na medida em que este exem

plo é altamente representativo, enquanto expressão completa e suficiente de sua existência. (Bruyne, 1977)

O que se pretende, deste modo, é mostrar os valores e as tendências fundamentais que caracterizam o fenômeno da administração educacional brasileira com relação ao todo social, os momentos que o condicionam, alternam e superam, sem contudo negar à realidade social o direito de ser contraditória, inconsciente e incongruente, e sem desconhecer também que qualquer tentativa de entendê-la terá de compartilhar de sua ambiguidade inerente. (Freitag, 1974).

Cumprido esclarecer que neste capítulo não se intenta esgotar uma temática que pode ser motivo de novos estudos, mas apenas indicar, na realidade concreta, como a lógica empresarial e, mais recentemente, o quadro de referência funcionalista, têm sido privilegiados, (ainda que existam exceções notáveis), na produção do que se pode chamar a teoria de Administração Educacional Brasileira. Para tanto serão entendidos e analisados, como parte da produção em Administração Educacional Brasileira:

- . livros específicos da área (autores brasileiros de administração educacional);

- . dissertações de pós-graduação;

- . apostilas utilizadas por instituições oficiais para cursos de treinamento de diretores;

. relatórios de simpósios, seminários e publicações da ANPAE, que serão analisados devido ao fato de que a ANPAE é uma instituição que congrega os professores das várias disciplinas do campo da Administração Educacional do Brasil, portanto aqueles que, por razões profissionais, elaboram ou absorvem teorias de Administração Educacional em seu trabalho de formação de professores e/ou de especialistas em Administração Educacional;

. programas das disciplinas da habilitação específica (Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969) de Administração Escolar.

4.2. Os livros de Administração Educacional e a lógica empresarial

Os trabalhos de autores brasileiros que tratam de temas da Administração Educacional podem ser situados, de maneira ampla, como seguindo duas tendências bem gerais e complementares, o que não impede que alguns trabalhos participem de uma, de outra, ou de ambas as correntes. A primeira é a que pensa a problemática da escola a partir da lógica empresarial; este pensamento supõe, como condição *sine qua non*, a adesão incontestada à teoria da administração ou às teorias das organizações como bases fundamentais para o estudo e solução dos problemas educacionais. Para melhor esclarecer o sentido e as consequências deste modo de pensar, pode-se indagar: qual o significado desta lógica, ou melhor, como pensa esta lógica os problemas da Administração Educacional? (Nunes, 1978)

Em primeiro lugar, o objeto de preocupação da Administração Educacional tem sua origem na necessidade de ação metódica e racional, tomada formalmente, como uma seqüência necessária, quando numa dada situação há objetivos ou produtos a serem atingidos ou obtidos. Lourenço Filho (1966) representa com exatidão esta corrente, na medida em que, no seu trabalho pode ser encontrada a idéia de que, dentre as perspectivas excludentes (histórica, comparativa e de eficiência) e possíveis de serem utilizadas no estudo da educação, a de eficiência é a que cabe aos estudos da Organização e Administração Educacional. Sua conceituação de ação metódica tem como suposição fundamental a noção de que a administração surge em virtude, simplesmente, da necessidade de coordenar e estruturar as ações metódicas de vários agentes. A divisão do trabalho, para o autor, é apenas uma questão técnica, tendo em vista o problema da distribuição de tarefas entre as várias pessoas que participam de um dado processo. Neste sentido ainda, administração seria a formulação de rumos e regras que norteiem a ação metódica conjunta para garantir a eficiência. (Lourenço Filho, 1966). Este modo de ver formula o objeto da Administração Educacional, a partir de uma concepção a-histórica das teorias da administração, não considerando sequer a possibilidade de que o surgimento da administração e a exigência do tratamento científico dos problemas da produção tenha a ver com outra ordem de problemas, que não o da exigência intrínseca de racionalidade da ação. Se a lógica empresarial passa a comandar a proposição e a solução dos problemas educacionais, elimina-se, como num passe de mágica, o questionamento dos fins, pois quem deve se interessar pelos fins da ação educativa é supostamente o político e o filósofo, enfim nunca o administrador da educação. Este deve ape

nas aprender o *como* deixar sua escola mais eficiente e nunca questionar por quê, para quê e principalmente a quem serve esta eficiência e esta racionalidade. (Arroyo, 1978)

"Cada administrador, dentro de suas funções próprias, não inventa as finalidades. Recebe-as 'mais' ou 'menos feitas', procura compreendê-las e 'associar-se' ao propósito geral que representam". (Lourenço Filho, 1966, p. 70, grifos da autora).

Na tendência acima exposta podem-se situar todos os autores brasileiros de livros específicos de Administração Educacional. Alguns aproximam-se mais de uma linha da Administração Geral. Querino Ribeiro (1965), que recentemente teve um antigo trabalho enxertado de novidades, pela roupagem de autores americanos de Administração Educacional por João Gualberto Menezes (1978), aproxima-se de Fayol; outros tentam adequar-se às exigências do comportamentalismo (Lenhard, 1978) e outros tentam ressuscitar as posições *humanísticas* da Teoria das Relações Humanas, principalmente as de Mary Parker Follet, para resolver os problemas da Universidade Brasileira e de sua burocratização, Carvalho (1978 e 1979) Moraes e Carvalho (1979) pensam psicologicamente a organização da escola e seus problemas.

Ainda que, sob formas mais sutis, a noção da Administração Educacional como *ciência aplicada* derivada da *ciência da administração* (como consta em quase todos os primeiros capítulos dos livros brasileiros de Administração Educacional) mantêm-se ainda, como a base de raciocínio dos estudiosos sobre o assunto. Deste modo, pode-se deduzir que os problemas de Administração

Educacional são vistos segundo a lógica empresarial que, com seu sentido de neutralidade e eficiência, predomina nos livros brasileiros de Administração Educacional, usados nos cursos para a formação de diretores de escola e de pessoal técnico para o sistema de ensino.

Assim sendo, não se pode concordar com Santos Filho et alii (1979) e Carvalho e Santos Filho (1979) na sua afirmação de que os estudiosos brasileiros mantiveram sua visão de dependência da administração geral só até à década de 60 ou 70. O fato de que a partir daí eles passem a utilizar-se de modelos mais renovados, com base nas ciências do comportamento, não significa superação desta dependência, uma vez que como foi visto no capítulo 3, é a mesma lógica empresarial que preside as visões mais recentes das Teorias de Administração. (Garcia, 1978)

4.3. Os livros de Administração Educacional e o quadro de referência funcionalista

A segunda tendência tem como principal característica sua sujeição aos paradigmas americanos de Administração Educacional e conseqüentemente às suas bases subjacentes ou explícitas. Nela podem ser incluídos autores que realizaram seu trabalho, na década de 50 ou antes até, sob o predomínio do humanismo moderno (Saviani, 1979) e autores mais recentes que elaboraram seu trabalho já sob a égide da tendência tecnicista na educação (Saviani, 1979), (filha dileta da Revolução de 1964), e do processo concomitante de tecnoburocratização que vem assolando a educação brasileira.

Como representantes do primeiro momento podem ser incluídos Bello (1969, 4.ed.) e Santos (1966, 5.ed.), entre outros que usam para apoiar suas análises autores americanos que Campbell (1968) considera terem sido "*notable scholars*", como por exemplo, Cubberley, Moelhman, Judd e Douglas. Aqueles autores, por aderirem aos paradigmas americanos de Administração Educacional, assumem, como consequência, de forma consciente ou não, suas bases. Este fato irá determinar posturas teóricas com relação à problemática de Administração Educacional brasileira que chegam a ser absurdas. Assim, por exemplo, os autores estudam o problema da Administração Educacional no Brasil sem que em nenhum momento os dados da realidade escolar brasileira sejam considerados.

Neste sentido estes livros, tal o grau de generalidade com que tratam a Administração Educacional, poderiam ser escritos para qualquer realidade.

É este um propósito que combina com a "*Grande Teoria*", o funcionalismo.

James Thompson, num texto de 1958 ainda utilizado até por alguns mestrados de Administração da Educação no Brasil, coloca como um dos critérios para a formulação de teorias de administração seu grau de generalização e abstração. É sua a afirmação: "*encarar-se a administração educacional como peculiar é negar, prematuramente, a relevância do que se conhece sobre administração de empresas, militar ou eclesiástica*" (Thompson, 1958, p. 13). O fato de Thompson fazer esta afirmação é menos grave do que sua adoção nos cursos de pós-graduação no Brasil.

Os autores Lenhard (1978) e Alonso (1976) podem ser incluídos nesta segunda tendência. O primeiro, por utilizar-se fundamentalmente do quadro de referência funcionalista para a abordagem dos problemas de Administração Educacional, o que ele deixa claro no 5º capítulo, "O que é administração" (Lenhard, 1978, p. 31).

O trabalho de Alonso (1976) sobre o papel do diretor na administração educacional incorpora tanto a literatura americana de Administração Educacional, quanto os teóricos da administração geral que se situam na linha estruturo-funcionalista, sistêmica e da administração participativa. Também a perspectiva de adesão ao funcionalismo e à teoria de modernização é tornada evidente, ao ser analisada pela autora a origem das organizações modernas. (Alonso, 1976, p. 43).

É preciso destacar, também, como um dado esclarecedor, que a partir de 1970, no quadro da tendência tecnicista (Saviani, 1979), começam a ser traduzidos para o português, por professores da Administração Educacional da USP, alguns livros americanos, que colocados no mercado, passam a incorporar-se também aos referenciais dos professores brasileiros de Administração Educacional (Kimbrough, Sergiovanni e Carver); são ainda utilizados, na tradução espanhola, Faber e Shearron e, na língua espanhola, Lahore e Martinez, que tratam do planejamento escolar à luz da Teoria da Modernização, com base no funcionalismo e no empirismo abstrato.

Todos estes livros revelam com nitidez a visão de mundo restritiva de que tratou Wiggins ao criticar os paradigmas americanos da Administração Educacional.

4.4. A pós-graduação e sua função crítica

Saviani (1979), ao buscar nas dissertações e teses de cursos de pós-graduação brasileiros concluídos até 1977 material empírico para o estudo das tendências e correntes filosóficas vigentes na educação brasileira, destaca que na pós-graduação em Educação, "a grande maioria das 646 dissertações e teses concluídas até 1977 seguem a orientação tecnicista" (Saviani, 1979, p.28). Cunha (1978) assinala que o estrangeirismo, na sua versão norteamericanista, parece ser o viés mais comum nas pesquisas desenvolvidas no campo educacional e na pós-graduação. Relaciona este viés ao fato de que:

"na medida em que o centro hegemônico do capitalismo internacional deslocou-se da Europa para os Estados Unidos, após o fim da 1ª. Guerra Mundial, para lá foram se transferindo, paulatinamente, as referências do pensamento das elites intelectuais brasileiras, inclusive as do campo educacional". (Cunha, 1978, p. 14).

É este autor ainda que assinala a presença do sistemismo, cujo principal viés é o "obscurecimento das relações de força no interior do 'sistema' educacional e nas suas articulações com o Estado e a sociedade" (Cunha, 1978, p. 13), e do computacionismo (empirismo), como vieses presentes na geração de teses e pesquisas na pós-graduação em Educação.

Velloso (1979) assinala a presença de esquemas conceituais não-autóctones (alienígenas e exóticos) e dependentes que são empregados nos programas de pós-graduação.

A partir destas afirmações é possível considerar que, no campo de Administração Educacional, também as dissertações revelam as características apontadas acima e que neste campo isto se deva, fundamentalmente, à assimilação acrítica da lógica empresarial e do quadro de referência funcionalista como ótica, tanto para a formulação dos problemas de pesquisa, como para o seu tratamento.

Assim, as dissertações do campo de administração educacional, quando fogem do legalismo (Cunha, 1978), falam em liderança, mudança, processo decisório, sociedades modernas, complexidade da organização escolar, relações interpessoais etc., tratando toda esta problemática como situada às vezes em lugar nenhum, portanto em qualquer lugar. Outras, para justificar seu caráter científico, se submetem à coleta e análise de dados empíricos, abordando a realidade sem que haja a percepção dos seus mecanismos e relações mais profundas, o que gera, por exemplo, a idéia de que, no uso de um questionário, o respondente, por ser o diretor da escola, exprima em suas respostas a realidade e não sua percepção do real, já orientada pelas diretrizes sobre o real emanadas do sistema de ensino. (Mills, 1975)

A dependência dos paradigmas americanos de administração de empresas parece ser a característica mais fundamental das dissertações no campo de Administração Educacional. Se tomarmos pa-

ra análise os modelos utilizados para a pesquisa será fácil perceber que os comportamentalistas McGregor, Likert ou os sistêmicos Katz e Rosenweig, Katz e Kahn, cujo apoio teórico funcionalista é claro, serão os mais citados e usados. No campo da Administração Educacional, como num ritual, são usados, sempre, Griffiths, McCleary, Halpin, e sem dúvida Campbell. Parsons virá através destes autores, ou por si mesmo. O modelo Getzels e Guba ou Getzels e Thelen (escola como sistema social e a classe como sistema social) é um dos mais explorados como paradigma de pesquisas, sendo uma expressão legítima do funcionalismo parsoniano. A análise das funções ou do papel do administrador educacional brasileiro toma por base, sem a menor dúvida, a teoria dos papéis e funções complementares, do sistema parsoniano.

Quanto à lógica empresarial, os estudos e pesquisas de custo e benefício na área da Economia da Educação e do Planejamento são significativos como indicadores da presença desta lógica na educação. (Cunha, 1978)

Ainda é possível constatar que as dissertações (há raras exceções) no campo da Administração Educacional situam sempre a necessidade do preparo do administrador educacional, como se houvesse quase um padrão de discurso, numa sociedade de alto desenvolvimento científico e tecnológico, face à complexidade da vida moderna, quando não de um futuro exigente. É de se perguntar que sociedade é esta, tão abstratamente tomada. Não se está falando de sociedades capitalistas? Bottomore teria a resposta: é a visão parsoniana, fora deste mundo, que permite tal raciocínio a-histórico. (Bottomore, 1976).

As análises acima realizadas também permitem detectar a presença poderosa da lógica empresarial e do quadro de referência funcionalista na pós-graduação.

4.5. Os treinamentos alienadores

Na mesma linha de análise é que se poderia fazer uma crítica aos materiais usados para treinamento de diretores de escola de 1º e 2º graus do sistema de ensino. Apenas dois materiais representativos serão analisados, pois que fornecem dados suficientes para os objetivos deste trabalho.

O primeiro é do Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo e o segundo do Curso de Atualização de Diretores, do Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional CENAFOR. O assunto do primeiro material é a Administração de Escolas de 1º grau. A ótica que preside a análise dos problemas deste nível de ensino, no material, é sem dúvida a lógica empresarial. Assim, por exemplo, ao situar as funções dos diretores de escola de 1º grau, o parâmetro considerado é o de Produtividade. Deste modo toda a problemática de avaliação, reprovação, repetência, evasão, é tomada exclusivamente como decorrente da não produtividade da escola, pela qual o diretor é responsável, gerando altos prejuízos financeiros para o sistema de ensino. São recomendados esquemas e modelos minuciosos para o melhor aproveitamento dos recursos financeiros do sistema educacional, com sugestões ao diretor de 1º grau que faça estudos de custo-aluno em sua escola, pois que *"a administração educacional exige, no compromisso de produtividade, a busca e a solução dos problemas que afetam o rendimento escolar"* (Rocha, 1977, p. 6).

Se o americano Raymond Callahan (1962) viesse ao Brasil no auge da tendência tecnicista em matéria de educação, teria que escrever um novo "*Education and the Cult of Efficiency*", só que desta vez considerando que o surto eficientista se deu não por influência dos teóricos da administração científica e sim por força da ideologia tecnocrática, altamente funcional aos propósitos do desenvolvimento do modelo político e econômico brasileiro pós-64.

Os materiais do CENAFOR, para os cursos de atualização de diretores, absorvem as mais modernas teorias e modelos do paradigma americano de Administração Educacional. O enfoque em torno do qual gira o treinamento é o do administrador educacional como decisor, linha inaugurada por Herbert Simon, desenvolvida na administração escolar americana por Daniel Griffiths, Gregg e Hemphill e aperfeiçoada pelo sistemismo através do PERT e do PPBS (Immegart e Pilecki, 1973).

O material do CENAFOR utiliza inclusive a técnica de estudo de casos, apresentando relatos de situações problemáticas, cujas alternativas de solução devem ser buscadas pelo diretor em treinamento, a fim de que se capacite na habilidade de tomar decisões. Todo enfoque do processo decisório entretanto, pela sua própria origem, está prenhe das bases empiristas e funcionalistas do paradigma americano. Por isto é possível tratar de "casos" que absolutamente não refletem o real. Na verdade o administrador educacional é treinado a decidir sobre quase nada, e isto é real.

Vemos assim que também nos treinamentos de diretores, patrocinados por instituições oficiais do sistema de ensino, a lógica empresarial e o quadro de referências funcionalista podem ser encontrados.

4.6. A ANPAE - a teoria e a prática da administração educacional

A Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional-ANPAE existe no Brasil desde 1961 e foi fundada inicialmente para congregar os professores da cadeira de Administração Escolar das antigas Faculdades de Filosofia. Após 1971 esta instituição passou a reunir não só professores como também profissionais de Administração Educacional. A produção desta instituição consta basicamente de relatórios de simpósios (nove brasileiros até agora, tendo sido o último realizado em Curitiba, em 1978; dois simpósios interamericanos (1968 e 1979), ambos sob o patrocínio da OEA, e seminários (Brasília, 1978; Fortaleza, 1979) dos quais resultaram documentos e relatórios. A ANPAE publicou ainda os Cadernos de Administração Escolar, cujos últimos números (5 e 6) tratam respectivamente: o de nº 5 do sistema escolar brasileiro (Dias, 1972) e o de nº 6, do financiamento da educação (Melchior, 1972).

Além disto, a diretoria da ANPAE tem enviado a seus associados boletins sob a forma de Nótulas, textos sobre a administração educacional, traduzidos ou não, e mais recentemente o Informativo ANPAE, que está no seu número 4.

A produção teórica desta instituição registra, historicamente, nas suas grandes linhas, as tendências já suficientemente discutidas, o que não causa espêcie. A influência da abordagem sistêmica, em Dias (1972), ao realizar sua análise do sistema escolar brasileiro, é clara, pois é feita a partir do texto apresentado por Culbertson no I Seminário Interamericano (1968).

O texto de Querino Ribeiro (1965), sobre administração escolar, traduz para a escola a lógica empresarial. O fato de nos simpósios serem propostas bibliografias estrangeiras ou projetos de traduções de livros americanos de administração educacional revela com nitidez a adesão aos paradigmas estrangeiros.

Ultimamente, entretanto, a ANPAE vem se dedicando a duas linhas de pesquisa, que segundo Sander (1979) revelam a passagem do "enfoque normativo (legalista) e do enfoque técnico de origem estrangeira para um enfoque de ciência social aplicada, em que a pesquisa científica sobre nossa própria realidade desempenha um papel fundamental". (Sander, 1979, p. 1).

As duas linhas de pesquisa mencionadas são respectivamente:

. os "Estudos sobre o estado atual do conhecimento sobre a especificidade da Administração Educacional", que estão sendo desenvolvidos por Carvalho e Santos Filho (1979);

. os estudos sobre as funções do administrador educacional no Brasil, que se desenvolvem na Universidade de Brasília, por professores do Departamento de Administração Educacional.

A primeira linha de pesquisa é a que foi discutida suficientemente no 2º e 3º capítulos deste trabalho. A segunda linha propõe como objetivos específicos de seus estudos o levantamento das funções atribuídas ao administrador educacional sob três diferentes perspectivas: legal, real, teórica ou ideal. Num segundo momento, para efeito de comparação dos três subconjuntos de funções, serão identificadas congruências e discrepâncias. Num terceiro momento, serão descritas as congruências e discrepâncias identificadas. (Departamento de Planejamento e Administração, UnB, Brasília, 1979).

A pesquisa se encontra ainda na fase de levantamento da dimensão legal em todo o Brasil, a partir das atribuições dadas ao administrador educacional pela legislação vigente. Na metodologia a ser utilizada tomam-se como bases, para construção de um quadro analítico dos dados obtidos nas três dimensões, legal, real e teórica, as fases do processo administrativo, segundo Fayol (por ser "*simples e prático*"). (Departamento de Administração Ed. p/AED UnB, 1979). Para a análise das tarefas atinentes a cada fase do processo e para separar as várias atividades do diretor (meio e fim), são usados os esquemas de Querino Ribeiro (1978).

Acrescentou-se posteriormente, após a indefectível validação do instrumento, uma outra casela ao quadro de análise: atividades gerais complementares (nem meio nem fim?) (Depto. Planej. Ad. Ed. UnB, 1979). Se tentarmos analisar, ainda que precariamente (o resultado é parcial) mas apoiados na informação sobre os objetivos e o modo como irão transcorrer este estudo, já podemos

levantar a hipótese da vinculação deste estudo ao modo de ver da lógica empresarial e do modelo funcionalista, porque as três dimensões aparecem como separadas da realidade (legal, real, teórica ou ideal), devendo ser posteriormente comparadas.

Na prática, ou no concreto, não há separação entre estas três dimensões, sendo o legal, por exemplo, expressão do real e não o contrário. Como pensar numa função teórica ou ideal? Cõre (1979) usou na sua pesquisa, que é da mesma linha, para determinar quem era o diretor ideal, a opinião abalizada de especialistas do sistema de ensino que o considerassem assim. Pode-se perguntar: não seria este diretor ideal exatamente o legal, na medida em que ele seja um fiel cumpridor das diretrizes emanadas dos órgãos superiores? A dimensão real irá estudar as tarefas exercidas de fato pelos administradores da educação, com base em pesquisas de campo. (Deplae, UnB, 1979).

Como o empirismo abstrato pode ser engenhoso! (Mills, 1971). Agora trata-se de separar o real, que na visão dos autores, ao que parece, nada terá a ver com o legal!

Quanto à lógica empresarial, ela se coloca de maneira evidente, o que não exige maiores comentários. (Fayol, Querino).

Devemos acrescentar ainda que qualquer estudo ou pesquisa que pretenda detetar as funções do administrador educacional, do professor ou de qualquer profissional na realidade brasileira, terá inevitavelmente que referir-se ao todo global, portanto ao modelo político e econômico, sob pena de analisar com parcialidade um fenômeno complexo. (Zung, 1979 b.).

Analisadas as mais recentes linhas de pesquisa da ANPAE, também nela encontramos a influência absolutamente nítida das duas tendências já comentadas.

4.7. Os programas de ensino funcionais

As Faculdades de Educação ou os Cursos de Pedagogia que possuem a Habilitação de Administração Educacional não ficaram imunes a este processo de alienação. Afinal, estão situados na mesma concreção histórica, sofrendo os influxos do mesmo contexto econômico, político e social e ainda dentro de uma Universidade Brasileira, que segundo Santos (1978), de 1968 para cá se afastou da discussão dos problemas nacionais, e que, segundo Giannotti (1978) é uma Universidade que não tem uma real utopia.

Se as habilitações são exatamente a tentativa de tecnocratizar e burocratizar a educação, a habilitação de Administração Educacional também assumiu esta visão, ou seja, passou a formar o executivo escolar, capaz de manejar técnicas e interpretar leis, mas incapaz de pensar a educação criticamente. Para tanto, contribuíram, sem qualquer dúvida, os conteúdos programáticos de ensino das disciplinas específicas de Administração Educacional.

A fim de tornar claro e evidente o fato de que a lógica empresarial e o quadro de referência funcionalista estão presentes nos programas das disciplinas específicas da Habilitação de Administração Educacional, anexamos a este trabalho os programas destas disciplinas (Anexo 1), utilizados até 1977 pelos professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da

Universidade Federal do Paraná - DEPLAE. Como a autora do presente trabalho pertence desde 1970 ao grupo que no DEPLAE da UFpr ministra as disciplinas da habilitação de Administração Educacional, é possível afirmar com total segurança que a lógica empresarial e os paradigmas americanos de Administração Educacional serviram como quadro teórico fundamental para a formação dos profissionais habilitados em Administração Educacional, de 1975 a 1977, o que facilmente pode ser constatado na leitura dos programas em anexo. (Anexo 1)

É preciso assinalar, entretanto, que este fato não se constitui um privilégio do DEPLAE/UFPr. Ele é apenas, como se disse na Introdução deste capítulo, um exemplo significativo. Um esclarecimento: em 1978 e positivamente em 1979 os professores de Administração Educacional do DEPLAE/UFPr tentaram e têm conseguido reencontrar uma perspectiva crítica para o seu trabalho, o que redundou na sua contribuição ao novo currículo proposto para o curso de Pedagogia da UFPr, contendo novas linhas programáticas para a habilitação de Administração Educacional.

4.8. Buscando explicações

As conseqüências que decorrem do uso da lógica empresarial e da visão funcionalista no trato dos problemas da educação brasileira têm sido destacadas por alguns estudiosos. Arroyo (1978) tem insistentemente denunciado as dimensões políticas das atuais tendências modernizadoras da administração da educação no Brasil. De acordo com o autor, a idéia de que os problemas da educação brasileira são gerados pela irracionalidade na sua condução é

profundamente mistificadora. Esta noção tem caráter ideológico , perturbando não só a apreensão da problemática educativa nas suas verdadeiras causas, como também impedindo que soluções reais sejam propostas.

Rossi (1978), ao analisar como a visão empresarial tem servido de fundamento para o controle da escola e de seus professores através dos programas de avaliação da produtividade escolar, aparentemente técnicos e objetivos, entende que:

"A avaliação de resultados faz parte integrante da administração empresarial, de que é, afinal, o corolário. Foi da administração privada, nos quadros da invasão da escola pelos critérios empresariais, que a administração escolar recebeu a avaliação não mais dos estudantes, mas dos professores, dos programas, dos cursos, das escolas, dos resultados, como instrumentos de controle".
(Rossi, 1978, p. 127).

Como, na perspectiva empresarial, a administração da escola deve apenas preocupar-se com a adequação de meios para fins, em última análise, previamente determinados pelos órgãos superiores do sistema educacional, tudo isto visando à produtividade e à racionalidade das ações a serem empreendidas, o que se evita é exatamente a discussão dos fins da educação, tidos neste sentido como únicos e inquestionáveis. (Arroyo, 1978)

A visão funcionalista, por seu lado, na medida em que atua como ótica enviesada na percepção dos problemas da educação brasileira, impede, como consequência, a compreensão e o aprofundamento de suas relações com a totalidade concreta. (Mendes, 1978)

É esta a visão privilegiada no discurso tão utilizado pelos tecnocratas da educação quando, ao responder a questionamentos sobre um determinado problema que ocorre na educação brasileira, refugiam-se na noção altamente ideológica, portanto comprometida, de que tal problema é apenas resultante de uma determinada fase, já superada por outros países.

Atrás do discurso está a idéia de sociedades mais ou menos modernas, ou seja, da diferenciação funcional e estrutural progressiva das sociedades, conceito básico do funcionalismo. Se tudo se resume num problema de fases que serão superadas como o foram em outros países mais avançados e modernos, pelo trato racional e técnico dos problemas educativos, exclui-se da análise da problemática educacional a idéia de que suas causas mais amplas estejam ligadas às relações capitalistas internacionais e às formas correspondentes de estruturação interna das relações sociais e de produção de país dependente.

Neste sentido é que Arroyo deixa claro existir uma "dimensão política deste quadro clínico" (referindo-se ao diagnóstico da ineficiência do sistema escolar brasileiro). Ele está em quem, dando "ênfase à irracionalidade administrativa dos sistemas, desvia-se, consciente ou inconscientemente, a atenção dos fatores estruturais, verdadeiros responsáveis dos fracassos da escola". (Arroyo, 1978, p. 3 e 4).

E ainda, continuando,

"oculta-se que a organização da produção, a divisão técnico-social do trabalho, a distribuição da riqueza e do poder em uma sociedade são fatores condicionantes da distribuição dos recursos educacionais, da quantidade, qualidade e nível de educação que pode ser atingido em cada grupo social". (Arroyo, 1978, p. 4).

O que se pode afirmar é que uma visão insuficiente e distorcida na análise da realidade educacional brasileira tem provocado o não-enfrentamento crítico dos problemas e de sua gênese. Na medida em que, através de uma percepção a-histórica e genérica da realidade, sejam enfocados os problemas, não é surpreendente que as soluções apontadas sejam inespecíficas, vale dizer, estrangeiras e importadas. É precisa a indicação de Sá Barreto (1979) quanto ao fato de que um certo modo de apreensão da realidade

"privilegia determinadas dimensões do real em lugar de outras e termina na verdade não apenas tentando resolver problemas dados, mas definindo os problemas que merecem ser estudados e resolvidos e encaminhando as soluções na direção dos interesses de determinados grupos". (Sá Barreto, 1978, p. 61).

Mendes analisa o problema do vestibular e de suas constantes modificações, mostrando claramente que estas alterações são resultado de uma percepção fragmentária do real, ao considerar que "a ideologia funcionalista está trabalhando sobre os fragmentos, para remediar e corrigir, mas não alterar substancialmente os problemas do sistema social e educacional". (Mendes, 1978, p. 29)

Enfim, como decorrentes da lógica empresarial, podemos considerar o processo de burocratização e da apolitização das questões educacionais.

O primeiro, implementado pela busca constante de racionalidade, esconde a reprodução e manutenção das relações de poder. Neste sentido, é que a neutralidade aparente de certos procedimentos racionais pode e deve ser questionada. A burocratização e a apolitização nas questões educacionais constituem-se num par ideal.

A neutralidade política sob o manto protetor da racionalidade técnica, só serve ao mascaramento de uma ação também política, ainda que não admitida e que sem dúvida só serve a determinados interesses que não são os da educação da maioria.

Todo o esforço que se empreendeu na realização deste trabalho para compreender o verdadeiro sentido do discurso que é privilegiado pela administração educacional brasileira foi orientado pela idéia de que a compreensão dos fenômenos, particularmente os da realidade social, deve ser tida em relação ao todo social e que desta forma os conceitos a serem utilizados devem permitir a explicação das relações historicamente constituídas considerando-se que eles expressam relações reais. (Cardoso, 1973).

Esta concepção totalizante permite afirmar que as orientações presentes na teoria e na prática da Administração Educacional brasileira são históricas e portanto não podem ser tomadas como algo dado e inquestionável. Se o voluntarismo e o mecanicismo não permitem pensar uma praxis social efetiva, por outro lado uma praxis criadora pensará num real possível. (Freire, 1963).

5. POR UMA PRÁXIS CRIADORA NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

O trabalho de alguns educadores brasileiros, e particularmente o de Paulo Freire, concretizam e inspiram a idéia da possibilidade de um que fazer crítico na educação.

As considerações de Rezende (1979) destacam como terceiro momento imprescindível da metodologia usada na pesquisa em Educação o "*das propostas que fazem a questão caminhar num sentido novo*" (Rezende, 1979, p. 27).

Afirma o autor que esta terceira etapa resultará inevitável se tiver ocorrido uma "*verdadeira reflexão científica em relação direta com a práxis educacional*" (Rezende, 1979, p. 27) . Todavia, as propostas a serem feitas terão que assumir a configuração de projetos e não de modelos. Para ele, a noção de modelo liga-se muito mais às ciências formais que às ciências humanas , na medida em que "*esta noção conservadora tem como característica a concepção da realidade como reflexo de um constructo mental concebido técnica, tecnológica e mesmo tecnocraticamente*". (Rezende, 1979, p. 27).

Lefebvre caracteriza a existência da práxis em três níveis: o repetitivo, o mimético e o inovador. Afirma o autor:

"a práxis repetitiva recomeça os mesmos gestos, os mesmos atos, em ciclos determinados. A práxis mimética segue modelos; pode suceder que, imitando, ela chegue a criar, mas sem saber como nem por quê; mais frequentemente ela imita sem criar". (Lefebvre, 1978, p. 187).

A análise crítica da teoria e da prática da administração educacional brasileira e de suas orientações parece indicar que a absorção da lógica empresarial e da visão funcionalista por aqueles que no Brasil teorizam e/ou praticam no campo de Administração Educacional tem produzido (como resultado) uma práxis repetitiva e mimética.

Com a coragem e com a humildade de quem assume ter de alguma forma participado na construção desta práxis alienante e conservadora, é que se pode considerar a possibilidade do delineamento de alguns critérios e/ou condições que permitam pensar uma práxis criadora e um que fazer crítico na Administração Educacional brasileira. É evidente que não se está imaginando uma modificação da sociedade através da educação e de sua administração, como querem os utopistas ingênuos; nem tampouco parece aceitável a idéia do *nada se pode fazer*, filha do pessimismo imobilista e do mecanicismo.

Por outro lado, certas categorias e condições têm sido estabelecidas como parâmetros gerais de uma práxis pedagógica transformadora. (Cury, 1979; Gadotti, 1979; Freire, 1963; Arroyo, 1978; Rezende, 1979).

Entretanto, tendo em vista a problemática própria (mas não independente) do campo da Administração Educacional, é que serão traçadas, como propostas para estudos e debates, algumas diretrizes a partir das quais possa ser repensada a teoria da Administração Educacional brasileira: "A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo". (Freire, 1979).

Estes critérios e estas condições foram nascendo na medida em que foi sendo "desmanchado" o que se caracterizou na Introdução como o discurso ideológico sobre a práxis da Administração Educacional brasileira. As colocações de Nunes (1978) e Zung (1979b) sobre a administração no campo educacional também contribuíram para as seguintes considerações:

- a idéia de que a administração da educação brasileira deva orientar-se pelos parâmetros das teorias da administração ou das modernas teorias das organizações tem que ser questionada. Este questionamento não implica que se esteja negando a possibilidade de utilizar determinados procedimentos práticos, (os contábeis, por exemplo) que trazem melhor organização ao trabalho, o que seria descabido elidir. Rejeita-se, e isto sim, com veemência a inevitabilidade, compreendida a-historicamente, de que a lógica empresarial deva presidir a práxis da Administração Educacional, na medida em que, pelo seu caráter ideológico, os resultados advindos do uso desta ótica sejam nefastos, pelo menos para a maioria da população que quer e precisa de educação;

- se é evidente que formas de organização e cooperação são necessárias ao trabalho humano, não é evidente e sim ideológico que estas formas, na educação tenham que ser as da burocracia, ou, e principalmente, as da empresa capitalista, que separa a concepção da execução e a decisão da ação;

- por que encarar com naturalidade e sem ao menos questionar a enorme contradição é oposição existente entre a burocracia (controle, estereotipia, hierarquia e impessoalidade) e a educação (liberdade, criatividade, igualdade e personalização) (Zung, 1979 b);

- por que não fomentar a maior participação em todos os níveis, inclusive criando novas formas de gestão, eliminando-se assim os tão "convenientes" e "úteis" segredos do poder, próprios da hierarquização burocrática?

- Por que não a autogestão como meta?

- por que *ter* que pensar e enxergar a educação brasileira e sua administração, seus problemas e soluções, por pensamentos e olhos genéricos, inespecíficos, des-situados, a-históricos ou estrangeiros, levando a repetições e mimetismos?

Enfim, por que não fazer uma inversão: de administração da educação, para educação brasileira em seus modos de organização? Isto implicaria em que os problemas de *administração da educação* seriam os problemas da *educação* brasileira e não os da administração da educação genérica.

Na medida em que o eixo de percepção e proposição de problemas da teoria e prática da Administração Educacional se desloque da *administração* para a *educação*, o fato de que esta educação não é um universo separado do mundo das relações sociais de produção e *tampouco* um mero reflexo das estruturas de base terá que ser considerado. (Cury, 1979).

Deste modo a educação será compreendida como uma atividade humana inserida na *totalidade de uma organização social*, o que implica que, no Brasil, a problemática da educação deva ser focalizada tendo em vista o *modo de produção capitalista* (nas suas formas históricas) e as *contradições* que lhe são inerentes. (Cury, 1979).

Todos estes aspectos devem ser considerados em toda situação com que se defronte o educador, de forma a garantir uma percepção crítica e radical dos problemas, sejam eles tomados em nível de relação professor-aluno (como quadro de referência) ou em nível mais amplo das relações educação e sociedade (como a essência da questão).

As propostas que resultem desta compreensão devem respeitar também a natureza e a forma historicamente determinada das relações entre a educação e a sociedade.

Esta inversão, aparentemente inofensiva, deslocaria radicalmente o eixo de preocupações da teoria da Administração Educacional, pois que, a partir de então, a educação, como fenômeno concreto, em todas as implicações seria tomada como centro e ponto de referência básico. (Saviani, 1979).

Neste sentido, o administrador educacional seria apenas aquele professor, competente e não-expropriado do seu saber, como há quase 20 anos propunha Anísio Teixeira, que em face da práxis educativa prefere ajudar a organizá-la... Deve-se acrescentar : *escolhido o mais democraticamente possível pelos seus companheiros de ação.*

Esta é a utopia, ainda que provisória... E um vasto programa de trabalho!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Movimento estudantil e consciência social na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, Difel, EDUC., 1976.
- ARROYO, Miguel G. Administração da educação, poder e participação. Conferência apresentada no IX Simpósio Brasileiro de Administração da Educação. Curitiba, ANPAE, 1978.
- _____. O contexto educacional brasileiro - seus determinantes: operários e educadores se identificam que rumos tomará a educação brasileira? Conferência apresentada no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Curitiba, 1979.
- _____. Política, administração pública. Política, administração de educação. Conferência pronunciada no Iº Congresso Interamericano de Administração da Educação. Brasília, 1979.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL. ANPAE. O estado atual do conhecimento das funções do administrador educacional no Brasil. Trabalho apresentado pelo Departamento de Planejamento e Administração de Educação da Universidade de Brasília no Seminário de Administração da Educação, promovido pela ANPAE, Fortaleza, 1979.
- _____. Relatórios de Simpósios; Nótulas de Administração Escolar; Cadernos de Administração Escolar; Boletins Informativos.
- BAIOCCHI, Josephina D. & FERREIRA, Nelson B. Montagem de projetos de ação pedagógica. Brasília, EBRASA, 1972.
- BAN, Alzira D. & BRZEZINSKA, Halina. A nova escola: gerência científica. Porto Alegre, Livraria Sulina, 1972.
- BAVU, Immanuel K. A burocracia em mudança: uma visão diagnóstica. Revista de Administração Pública 8(3):5-24, Fundação Getúlio Vargas. R.G., jul/set., 1974.
- BELLO, Ruy de Ayres. Administração escolar. 4a. ed. São Paulo, Editora do Brasil, 1969.
- BENITEZ, Manuel de Puelles. Las funciones de los administradores de la educación: información y reclutamiento. 1º Seminário Iberoamericano de Administración Educativa, s/d. mimeografado.

- BERGER, Peter I. & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento. 2a. ed. Petrópolis, Vozes, 1974.
- BERGER, Manfred. Educação e dependência. Porto Alegre, Difel, 1976.
- BOTTOMORE, T. B. A sociologia como crítica social. Trad. de Carlos Alberto Messeder Pereira. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- BRANT, Vinicius C. Nota sobre as interpretações burocráticas da burocracia ou as artes da tesoura. In Estudos Cebrap. São Paulo, nº 17, jul-ago-set., 1976.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1977. 37 p.
- BRUYNE, Paul et alii. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. 252 p.
- CALLAHAN, Raymond E. Education and the cult of efficiency. Chicago, The University of Chicago Press, 1962.
- CAMPBELL, Roald F. & GREGG, Russel T. Administrative Behavior in Education. New York, Harper and Brothers, 1957.
- _____. What peculiarities in Educational Administration make it a special case? In HALPIN, Andrew W. (ed) Administrative theory in Education. USA, The MacMillan Company, 1958.
- _____. et alii. Introduction to Educational Administration. USA, Allyn and Bacon, 1968.
- CAMPOS, Edmundo. (org.) A sociologia da burocracia. 4a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- CARDOSO, Fernando H. O modelo político brasileiro e outros ensaios. 3a. ed. Rio de Janeiro, Difel, 1977.
- _____. & FALETTI, E. Dependência e desenvolvimento na América Latina. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- CARNEIRO LEÃO, Antonio. Introdução à administração escolar. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1939. 426 p.
- CARNOY, Martin. La educación como imperialismo cultural. México, Siglo Veintiuno, 1977.
- CARVALHO, Maria Lúcia R. D. & SANTOS FILHO, José C. A especificidade da administração no setor educacional: possibilidades e implicações teórico-práticas. Trabalho apresentado no Seminário de Administração da Educação, ANPAE, Fortaleza, 1979.
- _____. Escola e democracia. Subsídios para um modelo de administração segundo as ideias de Mary Parker Follet. São Paulo, EPU, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1979.
- CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL - CENAFOR. Curso de atualização de diretores de estabelecimento de ensino de 2º grau. Curitiba, CETEPAR, s/d. mimeo.

- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. 314 p.
- CHAUI, Marilena. Crítica e ideologia. Cadernos SEAF. 1(1):17-32. Rio de Janeiro, Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, Vozes, agosto, 1978.
- COHEN, Percy S. Teoria social moderna. 2a. ed. Trad. de Cristiano Monteiro Ortencia. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- CÔRE, Janete Tavares. As funções do administrador escolar nos estabelecimentos de ensino de 1º grau do Distrito Federal. Trabalho apresentado no Seminário de Administração da Educação promovido pela Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional, ANPAE, Fortaleza, 1979.
- CULBERTSON, Jack A. Administração como instrumento básico para elaboração, o implimento e avaliação dos planos de desenvolvimento educacional. OEA-MEC-INEP-ANPAE. Simposio Interamericano de Administração Escolar. Brasília, out. 1968.
- CUNHA, Luiz Antonio R. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. Conferência pronunciada no Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Curitiba, 1978.
- CURY, Carlos R. J. Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo. Educação & Sociedade. 1(2):121-127. São Paulo, Cortez & Moraes, jan. 1979.
- _____. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- DIAS, José Augusto. Sistema escolar brasileiro. Cadernos de Administração Escolar, nº 5, ANPAE, Niterói, 1972.
- DRUCKER, Peter F. O gerente eficaz. 3a. ed. Trad. de Jorge Fortes. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- ETZIONI, Amitai (org). Organizações complexas. Tradução de João Antonio de Castro Medeiros. São Paulo, Atlas, 1967.
- _____. Análise comparativa das organizações complexas: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- _____. Organizações modernas. São Paulo, Pioneira, 1967.
- FABER, Charles F. & SHEARRON, Gilbert F. Administracion escolar teoria y prática. Madrid, Paraninfo, 1974.
- FERNANDES, Florestan. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 2a. ed. São Paulo, Nacional, 1967.
- FERREIRA, Antonio da Silva. Uma administração humana para nossas escolas. 3a. ed. São Paulo, Aditorial D. Bosco, 1978.

- FOSSAERT, Robert. A sociedade. Uma teoria geral. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- FRANK, Andrew G. Desenvolvimento do subdesenvolvimento Latino Americano. In PEREIRA, Luiz (org.) Urbanização e subdesenvolvimento. 3a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização - uma nova visão do processo. Estudos Universitários, nº 4. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, abr/jun., 1963.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- _____. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- _____. Uma educação para a liberdade. 3a. ed. Porto, Textos Marginais, 1974.
- _____. Concientización. Buenos Aires, Ediciones Busqueda, 1974.
- _____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- _____. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? Educação e Sociedade. 1(1):64-70. São Paulo, Cortez & Moraes, set. 1978.
- _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Edart, 1977.
- _____. A sociologia na Alemanha de hoje. Debate e Crítica. São Paulo, Hucitec, nº 2, jan/jun., 1974.
- FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis, Vozes, 1970.
- GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (introdução a uma pedagogia do conflito). Educação & Sociedade. 1(1):5-16. São Paulo, Cortez & Moraes, set. 1978.
- _____. Ação pedagógica e prática social transformadora. Educação & Sociedade 1(4):5-14. São Paulo, Cortez & Moraes, set., 1979.
- _____. As ciências da educação: ano zero. In REZENDE, Antonio Muniz (org). Iniciação teórica e prática às ciências da Educação. Petrópolis, Vozes, 1979.
- GARCIA, Fernando C. Integração organizacional ou não-taylorismo: para uma crítica ao humanismo nas organizações. Executivo 4(16):29-32, jan/mar., 1978.

- GARCIA, Fernando Coutinho. Dialética e organização: uma contribuição para o debate. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Administração, s.d., mimeo.
- GARCIA, Pedro B. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- GETZELS, Jacob. Administration as a social process. In HALPIN, Andrew W. Administrative theory in education. USA, The Mac Millan Company, 1958.
- GIANNOTTI, José A. Comentários sobre SANTOS, José Henrique. A universidade e a sociedade brasileira atual: participação e alienação. Estudos e Debates. 1(1):32-36. Brasília. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1978.
- GIDDENS, Anthony. Capitalismo e moderna teoria social. Uma análise das obras de Marx, Durkheim, Max Weber. Portugal. Brasil, Editorial Presença, Livraria Martins Fontes, 1971.
- GODELIER, Maurice. Funcionalismo, estruturalismo y marxismo. Barcelona, Editorial Anagrama, 1972.
- GOLDMANN, Lucien. Ciências humanas e filosofia. 2a. ed. São Paulo, Difel, 1970.
- GOULDNER, Alvin. La crisis de la sociologia occidental. Buenos Aires. Amorrortu Editores, 1973.
- GRIFFITHS, Daniel. Administration as decision-making. In HALPIN, Andrew W. Administrative theory in education. USA, The Mc Millan Company, 1958.
- _____. Teoria da administração escolar. Trad. de José Augusto Dias. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1971.
- HALPIN, Andrew W. Administrative theory in education. USA, The McMillan Company, 1958.
- IANNI, Octavio. Sociologia da sociologia Latino Americana. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.
- IMEGGART, Glenn S. & PILECKI, Francis J. An introduction to systems for the educational administration. USA, Addison-Wesley, 1973.
- ISAÚ, Pe. Manuel SDB. Lições de administração escolar. Ceará, Faculdade de Filosofia do Crato, 1965.
- KAST, Fremont E. & ROSENZWEIG, James E. Organização e administração um enfoque sistêmico. 2a. ed. 2 vol. São Paulo, Pioneira, 1976.
- KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. Psicologia social das organizações. São Paulo, Atlas, 1970.

- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2a. ed. Tradução de Celia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KIMBROUGH, Ralph B. Princípios e métodos de administração escolar. Tradução de Loyde Amália Faustine e Helena Marie Bicalho Behar. São Paulo, Saraiva, 1977.
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 2a. ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 1978.
- _____. Reflexões sobre meus críticos. In LAKATOS, Imre & MUSGRAVE, Alan (orgs.) A crítica e o desenvolvimento do conhecimento. São Paulo, Editora Cultrix, 1978. 343 p.
- LACERDA, Beatriz P. Administração escolar. São Paulo. Imprensa Metodista, 1968.
- LADRIÈRE, Jean. A articulação do sentido. Tradução e prefácio de Salma Tannus Muchail. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977 a.
- _____. Prefácio In BRUYNE, Paul et alii. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977 b.
- LAPASSADE, Georges & LOURAU, René. Chaves da sociologia. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.
- _____. Grupos, organizações e instituições. Tradução de Henrique Augusto de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.
- LEFEBVRE, Henri. A praxis: a relação social como processo. In FORACCHI, Marialice M. & MARTINS, José de S. (orgs.) Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- LEFORT, Claude. Esboço de uma gênese da ideologia nas sociedades modernas. Estudos CEBRAP, nº 10. Edições CEBRAP, out-nov-dez., 1974.
- LENHARD, Rudolf. Introdução à administração escolar. São Paulo, Pioneira, 1978.
- LODI, João Bosco. História da administração. 2a. ed. São Paulo, Pioneira, 1973.
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. Organização e administração escolar. 2a. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
- LYNCH, Patrick D. Introduction to a comparative study of Education Administration. Conferência pronunciada no 1º Congresso Interamericano de Administração da Educação, Brasília, 1979.
- LYNDAKER, Charles R. Burocracia weberiana na estrutura educacional do Estado de São Paulo. Campinas, UNICAMP e INEP, 1974.

- MACHADO, Lia Pinheiro. *Alcance e limites das teorias da modernização*. In DURAND, José Carlos G. & MACHADO, Lia Pinheiro. *Sociologia do Desenvolvimento II*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- MARIÑO, Julio Seage. *Situación y problemas actuales de la administración educativa*. ° Seminário Iberoamericano de Administração Educativa. s/d. mimeo.
- MARTINEZ, Maria Josefina & LAHORE, Carlos G. Olivera. *El planeamiento de la institución escolar*. Madrid, Aguillar, 1969.
- MELCHIOR, José Carlos de A. *Financiamento da educação no Brasil: recursos financeiros públicos e privados*. Cadernos de Administração Escolar. ANPAE, São Paulo, 1975.
- _____. *Alguns aspectos do financiamento do ensino superior no Brasil*. Conferência pronunciada na XXX Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Curitiba, 1980.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. *Comentários sobre Santos, José Henrique. A universidade e a sociedade brasileira atual: participação e alienação*. Estudos e Debates. 1(1):25-32. Brasília. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1978.
- _____. *Tecnocracia e forma de poder*. Educação Brasileira. 1(3):59-68. Brasília. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, mai/junho, 1979.
- MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 4a. ed. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- MILSTEIN, Mike M. & BELASCO, James A. *Educational administration and the behavioral sciences: a systems perspective*. Boston, Allyn and Bacon, 1973.
- MORAES, Lafayette de & CARVALHO, Maria Lúcia R.D. *A universidade-empresa e as concepções de Mary Parker Follet*. Educação & Sociedade. São Paulo, 1(4):137-155, set., 1979.
- MOREL, Regina L. de M. *A pesquisa científica e seus condicionamentos sociais*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1979.
- MOURA, Tarcísio. *Mercado das cordialidades (aspectos patogênicos da mediação burocrática)*. In MORAIS, J. F. Regis de. *Construção social da enfermidade*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- NETO, Hermano Gouveia. *Noções da administração escolar*. 2a. ed. Salvador, Edições GRD, 1971.
- NISKIER, Arnaldo. *Administração escolar*. 3a. ed. Guanabara, Edições Tabajara, 1969.
- NUNES, Odilon C. *A administração no campo educacional*. Aula de concurso. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1979. mimeo.

- OWENS, Robert G. Organizational behavior in schools. USA, Prentice-Hall, 1970.
- PARSONS, Talcott. Some ingredients of a general theory of formal organization. In HALPIN, Andrew W. Administrative theory in education. USA, The MacMillan Company, 1958.
- _____. Sugestões para um tratado sociológico da teoria da organização. In ETZIONI, Amitai. Organizações complexas. São Paulo, Atlas, 1967.
- PEREIRA, Luiz. A escola numa área metropolitana. São Paulo, Pioneira, 1965.
- _____. Subdesenvolvimento e desenvolvimento. Org. 2a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- _____. Ensaio de sociologia do desenvolvimento. 3a. ed. São Paulo, Pioneira, 1978.
- _____. Anotações sobre o capitalismo. São Paulo, Pioneira, 1977.
- PETERS, Lynn H. Administração e sociedade. Tradução de Maria Alice V. da Silva Leme. São Paulo, EPU, Rio de Janeiro, 1975.
- PFEIFFER, John. Uma visão nova da educação: systems analysis, ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades. Tradução de Leonidas Hegemberg & Octanny Silveira da Motta, revista por Anísio Teixeira. São Paulo, Cia. Editora Nacional e Editora da USP, 1971.
- PIMENTA, Selma G. Orientação vocacional e decisão, estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo, Edições Loyola, 1979.
- PINTO, Alvaro Vieira. Ciência e existência-problemas filosóficos da pesquisa científica. 2a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PRESTES MOTTA, Fernando C. Teoria geral da administração: uma introdução. São Paulo, Pioneira, 1974.
- _____. Teoria das organizações nos Estados Unidos e na União Soviética. Revista de Administração de Empresas, FGV, Rio de Janeiro, 14(2):45-57, mar/abr., 1974.
- _____. Administração: as formas atuais, suas implicações e tendências. Estudos e Debates. 1(1):83-98. Brasília. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1978.
- _____. As organizações burocráticas e a sociedade. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez & Moraes, 1(4):63-78, set., 1979.
- RAMALHO, Jether Pereira. Prática educativa e sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- RATTNER, Henrique. Planejamento e bem estar social. São Paulo, Perspectiva, 1979.

- REZENDE, Antonio Muniz et alii. A administração universitária como ato pedagógico. Educação. Brasília 1(2): 15-58, mai/ago, 1978.
- _____. Doutoramento: qualificação acadêmica ou Ascensão profissional. In ANPED Doutoramento em Educação no País. Rio de Janeiro, 1979.
- RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista). Cadernos de Administração Escolar(2). Salvador, ANPAE, 1965.
- _____. Ensaio de uma teoria da administração escolar. Edição rev. anotada e ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo, Saraiva, 1978.
- RICOEUR, Paul. Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.
- ROCHA, Anna Bernardes da S. Considerações em torno da administração de escolas de 1º grau. Vitória, Conselho de Educação do Espírito Santo, 1977.
- ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- SANDER, Benno. A administração da educação em busca de definição. Informativo ANPAE nº 4. Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional, Brasília, jul/ago., 1979.
- SANTOS FILHO, José C. et alii. Estado atual da problemática da especificidade da administração educacional. Forum Educacional, Rio de Janeiro, FGV, 3(2):29-49, abr/jun., 1979.
- SANTOS, José Henrique. A universidade e a sociedade brasileira atual: participação e alienação. Estudos e Debates. 1(1): 16-20. Brasília. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1978.
- SANTOS, Theobaldo M. Noções de administração escolar. 5a. ed. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1966.
- SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira estrutura e sistema. São Paulo, Saraiva, 1973.
- _____. & GOLDBERG, Maria Amélia A. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR): Mais um programa de pós-graduação em educação? Cadernos de Pesquisa. nº 16:81-89. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, mai./1976.
- _____. Educação brasileira: problemas. Educação e Sociedade. 1(1):50-63. São Paulo, Cortez & Moraes, set., 1978.
- _____. A universidade e a problemática da educação e da cultura. Educação Brasileira. 1(3):35-58. Brasília. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, mai/jun., 1979.

- SAVIANI, Dermeval. Perspectivas dos programas de doutoramento no Brasil. In ANPED. Doutoramento em Educação no País. Rio de Janeiro, ANPED, 1979.
- _____. Correntes e tendências da educação brasileira. São Paulo, PUC, 1979. mimeo.
- SÁ BARRETO, Elba S. Tradição tecnológica e sistema de ensino no Brasil. Educação & Sociedade. 1(2):60-69. São Paulo, Cortez & Moraes, jan., 1979.
- SEARS, Jesse B. A natureza do processo administrativo. 2 vol. Tradução de Lady Lina Traldi. São Paulo, Pioneira, 1966.
- SERGIOVANNI, Thomas J. & CARVER, Fred D. O novo executivo escolar: uma teoria de administração. Tradução de Loyde A. Faustini e Martha Faustini Egg. São Paulo, EPU, 1976.
- SIMÕES, Jorge H. Colégio planejado. São Paulo, Loyola, 1974.
- SPERB, Dalila. Administração e supervisão na escola primária. a. ed. Porto Alegre, Globo, 1967.
- TEIXEIRA, Anísio S. Que é administração escolar. Discurso pronunciado no 1º Simposio Brasileiro de Administração Escolar. Relatório do Iº Simposio Brasileiro de Administração Escolar. São Paulo, 1961.
- _____. Natureza e função da administração escolar. In TEIXEIRA, A.S., MASCARO, C.C., RIBEIRO, J. Q & BREJON, M. Administração Escolar. Salvador, ANPAE, 1968.
- TELES, J. F. de Sá. Supervisão e administração escolar. Princípios e técnicas. São Paulo, FTD, 1968.
- THOMPSON, James D. Modern approaches to theory in administration. In HALPIN, Andrew W. Administrative theory in education. USA, The MacMillan Company, 1958.
- TRAGTEMBERG, Maurício. Burocracia e ideologia. São Paulo, Ática, 1974.
- _____. A escola como organização complexa. In GARCIA, Walter E. (org.) Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1976.
- _____. O saber e o poder. In MORAIS, J. F. Régis de (org.). Construção social da enfermidade. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- _____. Administração poder e ideologia. In REZENDE, Antonio Muniz, (org.). Iniciação teórica e prática às ciências da educação. Petrópolis, Vozes, 1979.
- VARSAVSKY, Oscar. Por uma política científica nacional. Tradução de Glória Rodriguez. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

- VELLOSO, Jacques R. *Doutoramento: Qualificação acadêmica ou ascensão profissional*. In ANPED, *Doutoramento em Educação no País*. Rio de Janeiro, ANPED, 1979.
- WAHRLICH, Beatriz M. de S. *Uma análise das teorias de organização*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Pioneira, 1962.
- _____. *Ensaaios de sociologia*. 3a. ed. In GERTH, Hans & MILLS, Wright (org.). Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- WEFFORT, Francisco C. Prefácio In TRAGTEMBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo, Ática, 1974.
- WIGGINS, Thomas W. *Modificações emergentes nos modelos de formação de administradores nas américas*. Conferência pronunciada no 1º Congresso Interamericano de Administração da Educação. Brasília, 1979 a.
- _____. *Problemas de internacionalismo em administração educacional*. Informativo ANPAE, nº 5. Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional. ANPAE, Brasília, set/out., 1979 b.
- ZUNG, Acácia Z. K. *A formação de recursos humanos de nível intermediário no contexto do modelo político e econômico brasileiro*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1979 a.
- _____. *O modelo burocrático e a administração educacional*. Aula de concurso. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1979 b. mimeo.

A N E X O S

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURSO: PEDAGOGIA
CÓDIGO: EP009 DISCIPLINA: PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I
CRÉDITOS: 4 CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60 (AT-4)
PRÉ-REQUISITO: NÃO TEM
SEMESTRE: 2º ANO LETIVO: 1977
PROFESSOR: EVALDO ANTONIO MONTIANI FERREIRA

PLANO DE ENSINO

1. CONCEITO GERAL DE ADMINISTRAÇÃO
 - 1.1. Evolução e histórica da administração;
 - 1.2. Concepção da administração no quadro geral das ciências;
 - 1.3. A administração no campo educacional.
2. FUNDAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM TEÓRICA DA ADMINISTRAÇÃO
 - 2.1. Teoria da organização formal: enfoque prescritivo ou normativo;
 - 2.1.1. A contribuição dos engenheiros e do anatomista da organização;
 - 2.1.2. O modelo da burocracia.
 - 2.2. A teoria dos comportamentalistas;
 - 2.2.1. O movimento das relações humanas;
 - 2.2.2. O enfoque puramente comportamentalista;
 - 2.3. O estruturalismo e a teoria da organização;
 - 2.4. A teoria geral dos sistemas.
3. FUNÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO
 - 3.1. Processo decisório;
 - 3.2. Planejamento;
 - 3.3. Organização;
 - 3.4. Comunicação;
 - 3.5. Controle.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURSO: PEDAGOGIA

CÓDIGO: EP010 DISCIPLINA: PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR II

CRÉDITOS: 4 CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60 (AT-4)

PRÉ-REQUISITO: PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I

SEMESTRE: 2º ANO LETIVO: 1976

PROFESSOR: EVALDO ANTONIO MONTIANI FERREIRA

PLANO DE ENSINO

1. PLANEJAMENTO GERAL DA EDUCAÇÃO

- 1.1. O economista frente ao educador;
- 1.2. O sociólogo frente ao educador;
- 1.3. O educador frente ao economista e o sociólogo.

2. DEFINIÇÃO DE ALCANCE DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

- 2.1. Idéia de planejamento educacional;
- 2.2. O enfoque de caráter administrativo;
- 2.3. O enfoque de caráter sócio-econômico;
- 2.4. O enfoque de caráter pedagógico;
- 2.5. Fins, objetivos e metas;
- 2.6. Plano, programa e projeto;
- 2.7. Planejamento integral e parcial; planejamento global e setorial; níveis de planejamento;
- 2.8. Em busca de uma metodologia: fases, etapas e prazos.

3. ASPECTOS INSTRUMENTAIS DO PROCESSO

- 3.1. Quanto a sua aplicação à estrutura organizacional;
 - 3.1.1. Organogramas;
- 3.2. Quanto a sua aplicação ao funcionamento da organização;
 - 3.2.1. Fluxogramas, funcionogramas, fluxolocalgramas;
- 3.3. Quanto à administração dos recursos;
 - 3.3.1. Recursos humanos;
 - 3.3.2. Recursos materiais;
 - 3.3.3. Recursos financeiros;
 - 3.3.4. Recursos de informação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURSO: PEDAGOGIA

CÓDIGO: EP013 DISCIPLINA: ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA DE 1º GRAU

CRÉDITOS: 4 CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60 (AT-4)

PRÉ-REQUISITO: PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I

SEMESTRE: 1º ANO LETIVO: 1976.

PROFESSOR: MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES

PLANO DE ENSINO

1. VINCULAÇÃO DAS TEORIAS DA ORGANIZAÇÃO À ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA DE 1º GRAU
 - 1.1. Necessidade da abordagem teórica na administração educacional;
 - 1.2. A teoria da organização formal e a administração da escola;
 - 1.3. O modelo burocrático e a administração da escola;
 - 1.4. O enfoque das relações humanas na administração da escola;
 - 1.5. O enfoque comportamentalista na administração da escola;
 - 1.6. A liderança na escola;
 - 1.7. A escola como organização complexa e como sistema;
 - 1.8. A necessidade de uma teoria da administração aplicada à escola brasileira.
2. FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS À NÍVEL DA ESCOLA DE 1º GRAU
 - 2.1. Delineamento histórico do processo administrativo na administração educacional;
 - 2.2. Possibilidades do planejamento a nível da escola;
 - 2.3. Caracterização do planejamento a nível escolar.
3. PROCESSO DECISÓRIO APLICADO À ESCOLA DE 1º GRAU
 - 3.1. Administração como processo decisório;
 - 3.2. Problemas práticos no processo decisório escolar;
 - 3.3. O papel do professor no processo decisório;
 - 3.4. Modelo de processo decisório aplicado a escola.
4. FASES E ETAPAS DO PLANEJAMENTO NA ESCOLA DE 1º GRAU
 - 4.1. Áreas operacionais no planejamento escolar;
 - 4.2. Pré-planejamento e diagnóstico;
 - 4.3. Programação do plano;
 - 4.4. Decisão, adoção e execução;
 - 4.5. Avaliação;
 - 4.6. Organização da escola para o planejamento.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURSO: PEDAGOGIA

CÓDIGO: EP014 DISCIPLINA: ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA DE 2º GRAU

CRÉDITO: 4 CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60 (AT-4)

PRÉ-REQUISITO: PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I

SEMESTRE: 1º ANO LETIVO: 1976

PROFESSOR: SONIA MARIA COIMBRA KENSKI

PLANO DE ENSINO

1. CARACTERIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE 2º GRAU QUANTO AOS SEUS FINS E OBJETIVOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO
 - 1.1. O planejamento da escola em seus aspectos globais e setoriais;
 - 1.2. O papel estratégico do diretor no desenvolvimento dos planos de ação da escola;
 - 1.3. Fins e objetivos das escolas públicas e particulares;
 - 1.4. Recursos institucionais nas escolas públicas e particulares;
 - 1.4.1. A legislação do ensino;
 - 1.4.2. O regimento;
 - 1.4.3. A estrutura organizacional;
 - 1.4.4. O processo de criação, autorização e reconhecimento das escolas;
 - 1.4.5. O processo de aprovação dos planos curriculares;
 - 1.5. A administração dos recursos materiais nas escolas públicas e particulares do 2º grau;
 - 1.5.1. Especificações educacionais;
 - 1.5.2. A construção dos prédios (aquisição e aluguel);
 - 1.5.3. Manutenção dos prédios escolares;
 - 1.5.4. Organização do almoxarifado;
 - 1.6. A administração dos recursos humanos nas escolas públicas e particulares;
 - 1.6.1. O processo de recrutamento, seleção, treinamento e avaliação de pessoal;
 - 1.6.2. A classificação de cargos;
 - 1.7. A administração dos recursos financeiros nas escolas públicas e particulares;
 - 1.7.1. As contribuições comunitárias;
 - 1.7.2. As anuidades escolares;
 - 1.7.3. A associação de pais e mestres, as cooperativas e as cantinas escolares;
 - 1.7.4. A organização da tesouraria e o processo orçamentário propriamente dito;
 - 1.8. A administração dos recursos de informação nas escolas públicas e particulares;
 - 1.8.1. A secretaria e a coleta, o processamento, o arquivamento, a recuperação e a destruição dos dados e informações.

2. INTEGRAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO PROGRAMAÇÃO E ORÇAMENTAÇÃO À NÍVEL DA ESCOLA DE 2º GRAU

- 2.1. O sistema de planejamento, programação e orçamentação (PPBS);
 - 2.1.1. Histórico, etapas do processo, aplicação à educação;
- 2.2. O PPBS e o orçamento-programa: aplicação ao caso brasileiro;
- 2.3. O orçamento-programa e o planejamento no Brasil;
- 2.4. As etapas de elaboração do orçamento-programa;
- 2.5. A possibilidade de aplicação do orçamento programa na escola do 2º grau.