

**KARINA AUGUSTA LIMONTA VIEIRA**

*PARÂMETROS ORGANIZACIONAIS E SÓCIO-  
ANTROPOLÓGICOS NO ESTUDO DAS RELAÇÕES  
AUTORIDADE/ESCOLA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA*

KARINA AUGUSTA LIMONTA VIEIRA

**PARÂMETROS ORGANIZACIONAIS E  
SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS NO ESTUDO  
DAS RELAÇÕES AUTORIDADE/ESCOLA:  
UMA ABORDAGEM TEÓRICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em 2007.

**Linha de pesquisa ou Eixo temático:  
Epistemologia do Trabalho Educativo**

**Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti  
Badia**

ARARAQUARA – SÃO PAULO.  
2007

KARINA AUGUSTA LIMONTA VIEIRA

*PARÂMETROS ORGANIZACIONAIS E  
SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS NO ESTUDO  
DAS RELAÇÕES AUTORIDADE/ESCOLA:  
UMA ABORDAGEM TEÓRICA*

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em 2007.

**Linha de pesquisa: Epistemologia do Trabalho Educativo**

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia**

Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara – Faculdade de Ciências e Letras.

---

**Membro Titular:**

**Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho**

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

---

**Membro Titular:**

**Prof. Dr. João Augusto Gentilini**

Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara – Faculdade de Ciências e Letras.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe, pelo carinho, respeito e  
companheirismo em toda a trajetória da minha  
vida.

## AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos são inúmeros. Desde o início do mestrado, muitas pessoas compartilharam a árdua e inexplicável trajetória do escrever e pensar.

A Deus pela fé que me fez acreditar na paciência e dedicação da vida acadêmica.

À minha família: meu pai, minha mãe (com quem aprendi o enorme valor dos estudos, da vida, do respeito e do amor), meus irmãos (Gustavo, Kátia, Thiago e Felipe), minha avó (pelo maravilhoso cafezinho e sorriso), Tia Tonica (pela acolhida e respeito à vida acadêmica) e ao Caio (lindo sobrinho de sorriso maravilhoso e encantador). Em especial, ao Gustavo, por sua dedicação, companheirismo, respeito e amor.

Ao meu orientador Denis Domeneghetti Badia. Agradeço pela confiança depositada em meu trabalho, pelo carinho e pelo amor ao mundo imaginário com quem aprendi que a vida, a ciência e o mundo são regidos por imaginações e a troca incessante de nossos sonhos. À José Carlos de Paula Carvalho pelo amor dedicado ao imaginário que me fez perceber que a vida tem muitos sentidos.

A todos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar: Flávia (muito ajudou no início do mestrado) e ao Fernando (pela atenção às exigências acadêmicas). À Rose (secretária do Departamento de Ciências da Educação) pela incrível bondade em seus serviços.

À Loja MAÇONICA Beith – El , na pessoa do Sr. José Luiz Mancusi, pela Bolsa de Estudos que viabilizou financeiramente minha permanência em Araraquara, a fim de cumprir as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Ao Capes, pela Bolsa de Estudos que viabilizou a realização final desse trabalho.

E agradeço a todos os amigos da minha vida, amigos de infância, amigos da faculdade, amigos do mestrado e amigos.

## RESUMO

Esse trabalho é um estudo das relações autoridade/escola diante dos parâmetros organizacionais e sócio-antropológicos. Início o trabalho com uma análise crítica da dissertação de Helenir Suano: *Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau – resultados preliminares*. Em seguida, introduzimos as teorias da abordagem clássica e da complexidade no sentido de encaminhar para um pensamento voltado para a sensibilidade. Dessa forma os estudos se desenvolvem diante da teoria do comportamento organizacional, das metáforas da organização, da sócio-antropologia do poder, da pós-modernidade e da cultura brasileira. Nessa perspectiva, observamos que as relações autoridade/escola ultrapassam o contexto organizacional escolar, dando margem a relações sensíveis diante de um contexto cultural diferenciado.

**Palavras-chave:** 1- Escolas, 2 – Comportamento organizacional, 3 – Cultura organizacional, 4 – Antropologia social

## RÉSUMÉ

Cette recherche étudie les relations entre l'autorité et l'école face aux paramètres de l'organisation et de la socio-anthropologie. Tout d'abord, moyennant une analyse critique d'un travail de Helenir Suano: *Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau – resultados preliminares*. S'ensuivent les études ensuite, des théories classiques et de la complexité dans le but de venir à une pensée attentive à la sensibilité. Ainsi, cette étude s'élabore à partir de la théorie du comportement dans l'organisation, des métaphores de l'organisation, de la théorie socio-anthropologique du pouvoir, de la post-modernité et de la culture brésilienne. Envisagés dans cette perspective les relations entre l'autorité et l'école excèdent le contexte de l'organisation scolaire, en ouvrent l'espace à des relations sensibles dans un contexte culturel différencié.

**Mots-clefs :** 1- École, 2- Comportement organisationnel, 3- Culture organisationnelle,  
4 – Anthropologie sociale

## SUMÁRIO

<b>1 – Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>2 - As tipicalidades organizacionais na abordagem clássica e na abordagem da complexidade.....</b>	<b>11</b>
<b>3 - As elaborações e os resultados da Escola Cultura e Personalidade.....</b>	<b>30</b>
<b>4 - A desembocadura dessa problemática no campo dos estudos organizacionais.....</b>	<b>75</b>
4. 1 – A teoria do comportamento organizacional de Argyris e Likert.....	75
4. 2 – As metáforas da organização na síntese integrativa de G. Morgan.....	87
<b>5 - A desembocadura dessa problemática no campo da sócio- antropologia e da antropologia do poder.....</b>	<b>104</b>
5. 1 – As contribuições dos estudos de Balandier e Cohen.....	104
5. 2 – As contribuições de Foucault e Goffman.....	126
5. 3 – As contribuições para a noção de resistência na pós- modernidade e na cultura brasileira.....	141
<b>6 – Perspectivas: Caminhando para a Escola Sensível.....</b>	<b>154</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>163</b>



## 1 - Introdução

A autoridade é um fenômeno que tem se destacado no meio acadêmico e, principalmente, nas escolas. Estudo de grande desafio para os pesquisadores em nossa época, pois pensar na relação estabelecida entre os agentes da organização escolar contribuiu para pensarmos que as relações humanas construídas nas escolas ultrapassam o mundo organizacional.

No primeiro momento do trabalho trabalharei com as tipicalidades organizacionais na abordagem clássica e na abordagem da complexidade. As duas tipicalidades configuram-se na polarização paradigma clássico e paradigma da complexidade. O paradigma clássico ligado pelas “abordagens clássicas” e o paradigma holonômico ligado pelas “abordagens complexas”.

O paradigma da complexidade ou holonômico contribui para o desenvolvimento das questões de paradigma clássico e para a superação dele enquanto ciência única, objetiva e verdadeira. Atualmente, a questão paradigmática tornou-se importante para se entender as crises dos grandes sistemas interpretativos que vêm perdendo a sua capacidade de compreender um mundo que se caracteriza pela ambivalência e pluralidade.

No segundo momento desse trabalho, trarei uma análise crítica da dissertação de mestrado de Helenir Suano: *Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau – resultados preliminares*. Esse trabalho contribuirá para observarmos a autoridade escolar na cultura brasileira, trazendo subsídios para as reflexões que desenvolveremos a seguir.

O terceiro momento trará a problemática da autoridade no campo dos estudos organizacionais. Utilizaremos A teoria do comportamento organizacional de Argyris e Likert e as metáforas da dominação (metáfora política e metáfora da dominação) de Morgan. A

teoria do comportamento organizacional permitirá compreender que em toda organização existem relações entre superiores e subordinados, em que as personalidades de cada indivíduo influenciam no comportamento organizacional. As metáforas da organização de Morgan complementam e estendem o estudo do comportamento organizacional no direcionamento da pesquisa para o lado político, do poder, da subordinação e da dominação.

No quarto momento desenvolverei a problemática da autoridade no campo da sócio-antropologia e da antropologia do poder. As considerações serão desenvolvidas a partir dos estudos antropológicos e de suas evidências e influências no fenômeno que se constitui como fator de problemáticas para as relações sociais, a autoridade. Balandier e Cohen contribuirão para o resgate da tradição, dos valores, dos ritos, das regras, do simbolismo e do comportamento simbólico das relações. Foucault e Goffman retratarão o movimento de internalização e de normatização da estrutura autoritária. Finalmente, com os estudos da pós – modernidade retratada na/da cultura brasileira, proporei pensar que as relações de autoridade estão intrinsecamente influenciadas pela socialidade, pelo afetual e pelo imaginário.

No quinto e último momento trago a conclusão e as perspectivas de novos “olhares” para a autoridade escolar. A Escola Sensível surge como uma perspectiva de um trabalho em constante (re)novação, (re)construção do ambiente escolar, de modo a valorizar a sensibilidade.

## 2 – As tipicalidades organizacionais na abordagem clássica e na abordagem da complexidade.

Esse tópico vem propor o estudo das tipicalidades organizacionais na abordagem clássica e da complexidade, com ele pretendo dar um direcionamento à minha dissertação. As tipicalidades organizacionais clássica e complexa ocorrem em duas vias de sentido, na pragmática e na imaginária, digo em duas “tipicalidades”, a do paradigma clássico e a do paradigma holonômico, ou da complexidade.

Proponho-me a pensar sobre as tipicalidades organizacionais e da complexidade, partindo dos textos de Badia em *A questão paradigmática em polarização*<sup>1</sup>, *O “Paradigma do Imaginário”* e *Os Fundamentos Organizacionais da Educação e Paradigmas, valores e educação: perfis sócio-antropológico e antro-psicanalítico*<sup>2</sup>, e dos textos de Paula Carvalho, *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*<sup>3</sup>, *A culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação fática e ação cultural*<sup>4</sup>, *Imaginário e Organização e Sobre a gestão escolar do imaginário*<sup>5</sup>.

As duas tipicalidades configuram-se na polarização paradigma clássico e paradigma da complexidade. O paradigma clássico caracterizando-se pelas “abordagens clássicas” e o paradigma holonômico pelas “abordagens complexas”.

---

<sup>1</sup> BADIA, D. D. *A questão paradigmática em polarização*. Unesp – FCL – Araraquara, 2002.

<sup>2</sup> BADIA, D. D. *O “Paradigma do Imaginário” e os Fundamentos Organizacionais da Educação*. Unesp – FCL- Araraquara, 2004.

<sup>3</sup> PAULA CARVALHO, J.C. de *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

<sup>4</sup> PAULA CARVALHO, J. C. *A culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação fática e ação cultural*. Tese de Titulação. São Paulo: FEUSP, 1991.

<sup>5</sup> *Imaginário e Organização*. In: *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, vol. 25, nº 3, jul/set 1985.

Os textos de Badia - *A questão paradigmática em polarização*, e *O “Paradigma do Imaginário” e Os Fundamentos Organizacionais da Educação* são importantes para deslindar os dois paradigmas que estão presentes na ciência atual.

Na tentativa de desenvolvimento do trabalho, foi trazida uma das questões que Badia trabalhou, a questão dos paradigmas e da superação deles enquanto ciência única, objetiva e verdadeira. Atualmente, a questão paradigmática torna-se importante para se entender as crises dos grandes sistemas interpretativos que vêm perdendo a sua capacidade de compreender um mundo que se caracteriza pela ambivalência e pluralidade.

Em outro texto de sua autoria, cujo título denomina-se *Paradigmas, valores e educação: perfis sócio-antropológico e antro-psicanalítico*, Badia retoma Kuhn na tentativa de esclarecer a questão paradigmática. Não pretendo aqui explorar a noção de paradigma e suas implicações, mas descrevê-la brevemente, para desenvolvermos os conceitos de paradigma.

De acordo com Badia (2002, p.1), o “[...] paradigma é a “estrutura absoluta de pressuposições” de uma fala ou de um discurso. É aquilo de que se parte e não se questiona porque tudo vai ser dito só pode ser dito a partir daí. É o referencial que determina o modo de olhar [...]”.

Kuhn (apud Badia, 2002, p.3) em *As estruturas das revoluções científicas* traçou os primeiros esboços acerca da idéia de paradigma. “[...] o Paradigma pertenceria à complexa família dos *jogos de linguagem* de Wittgenstein, das *realidades múltiplas* de Schutz, das *realidades alternativas* de Castaneda, das *estruturas de linguagem* de Lee-Whorf, das *problemáticas* de Bachelard ou dos *epistemas* de Foucault”.

Tendo em vista um mundo ambivalente e as crises dos sistemas interpretativos, a questão do paradigma tornou-se importante, salienta Badia (2004), porque o mundo se multiplica noutros mundos mais ou menos autônomos, seja ao longo do processo histórico, seja no presente. Assim, a questão paradigmática é a tentativa de esclarecimento das novas

tendências científicas, e colaboradora no desenvolvimento da idéia de ação educativa e organizacional, visto que está amparada nos paradigmas clássico e holonômico.

Dessa forma, em seguida, será trabalhado os traços de ambos os paradigmas e considerações acerca destes, para desenvolver a idéia de sentido das tipicalidades organizacionais.

Os paradigmas clássico e holonômico encontram-se em épocas diferentes da história da ciência. De acordo com Badia, o paradigma clássico ou “abordagem clássica” foi o modelo adotado pela ciência moderna, aquela constituída a partir da revolução científica do século XVI. Neste modelo imperou a razão, a ordem o determinismo que se tornou o grande mito fundador do saber, da ética, da política.

Em contrapartida, o paradigma holonômico ou “abordagem holonômica” encontra-se em um novo momento, o da pluralidade dos sistemas interpretativos, ou seja, o da complexidade das estruturas organizacionais. Conforme Badia (2004) a mentalidade científica pautada nessa “visão” paradigmática vive um novo momento, em que a noção de ordem é substituída pelo conceito de organização e a antropologia contemporânea resgata o papel da desordem como elemento organizador.

Posso dizer que o *paradigma clássico* amparou-se numa razão ditada pela organizacionalidade que burocratizou e tecnicizou a ciência, tendo como um dos seus pontos de referencial teórico Max Weber. Grande nome da teoria da ciência clássica que criou o termo burocracia, na qual toda a ciência moderna, as instituições e a sociedade apropriaram-se, tendo-o como referencial.

Amparado pela organizacionalidade e burocratização, Badia explica que as funções sócio-organizacionais da sociedade modularam-se pela tecnocracia, acabando por gerar a vida social a partir de uma concepção utilitária de existência e de uma visão administrativa que

mitificou o desenvolvimento e ascensão social através do trabalho racionalizado. Monteiro deixa claro quando retrata um pouco sobre este paradigma e completa.

O *paradigma clássico* fora adotado nos últimos séculos da modernidade, amparando-se na razão técnica, fechada, calcada na lógica aristotélica binária, apresentou-se como visão monocular, produzindo a fragmentação do saber e elaborando um modelo purificador e reducionista. Dessa visão racionalista emergiram processos e ideologias racionalizadoras, reduzindo tudo ao matematizável, sob os princípios da economia, da eficácia e da racionalidade. Essa visão separou sujeito/objeto, corpo/alma, eu/mundo, natureza/cultura, desprezando os sentimentos, as emoções e a imaginação, considerados hostis ao pensamento racional. (MONTEIRO, S., p. 22, 1996).

Segundo Badia (2004), as “abordagens clássicas” ou o paradigma clássico tratam-se do paradigma da simplificação, disjunção, exclusão e redução, tendo por dicotomia basilar a separação entre sujeito cognoscente e objeto conhecido, portanto, entre sujeito e mundo. Seguindo-se daí os traços da “objetividade científica” e “neutralidade axiológica” que um determinismo linear e casual procura operacionalizar.

Seus traços (simplificação, disjunção, exclusão e redução), salienta Badia (2004), explicam-se na medida em que sua ontologia é dualista, sua lógica é dicotômica (pares de oposições) ou binário-digital, sua epistemologia é analítico-explicativa, sendo regidos sobre determinadamente pelo causalismo determinista.

Nesse ponto, reporto-me às considerações feitas por Paula Carvalho no texto intitulado *Sobre a gestão escolar do imaginário*. O autor parte dos estudos de Habermas para tratar de três pontos que considera importantes nos estudos de Weber e sobre a concepção praxeológica de educação.

O primeiro ponto tratado nesse texto por Paula Carvalho diz respeito à elaboração histórica dos traços próprios da cultura ocidental. Um deles o racionalismo, ou como cita Badia, a *concepção de razão técnica*, ou *razão instrumental*, ou *razão iluminista* com o “projeto de redução generalizado” que são ampliações dos “fluxos de racionalização do *Kapitalismus Geist* (“espírito do capitalismo”).

Paula Carvalho, ao tratar do segundo ponto, deslinda algumas características do racionalismo. Dentre elas estão a moderna ciência da natureza (formalização matemática do saber teórico e experimentação), a especialização sistemática das ciências articuladas pelo discurso universitário das especialidades, o “mercado dos bens simbólicos”, a sistematização científica das doutrinas jurídicas e das instituições do direito formal, enfim, e sobretudo, dois pontos: a administração pública moderna (organização racional de serviços, cálculo racional, organização racional do trabalho e utilização tecnológica da ciência e da técnica, produtividade/eficácia e rendimento da organização da empresa, o burocrata) e a ética da economia capitalista como conduta racional de vida.

O terceiro ponto tratado por Paula Carvalho constitui como que um enfeixamento dessa problemática de Weber. Para ele, o racionalismo econômico depende, além da racionalidade formal, da conduta racional de vida no plano prático, e do direito racional como operador dos fluxos da racionalização societal global.

Retomando Badia, após as considerações de Paula Carvalho, considero que desde Weber “o espírito do capitalismo” vem sendo regido pela construção da noção de “racionalidade prática” (ou tecno-formal ou “cálculo racional”) que, por sua vez, irá se estender da dimensão econômica (cálculo do capital) ao movimento de racionalização da sociedade e da cultura ou como “burocratização da vida social”. Essa racionalidade também conduz a um “estilo de vida como conduta metódica” (ética do trabalho e iconoclastia) e a uma visão de mundo caracterizada pela *Entzauberung* (o “desencantamento do mundo pelo trabalho”).

Para Guattari (apud Badia, 2004), essa construção pela máquina do trabalho e pela organização burocrática das atividades humanas (as “máquinas da escritura do Estado e das semióticas significantes”) conjugam ambos aspectos da racionalização sócio-psíquica, pois se

trata de um “desvio” da energia libidinal pela “sublimação repressiva”, em que se acoplam repressão e dominação.

Badia (2004) cita Paula Carvalho para explicar que a racionalização agrega a repressão e dominação. Segundo o autor, “[...] a regra, a lei, o falo e a ordem organizam a “proibição do incesto” e o “imaginário da ordem”. Os *fundamentos etológicos* dessa ação seriam as *ritológicas* organizacionais, que no campo da educação expressam-se como “ritos instrumentais” e “ritos expressivos”[...]. Todos eles veiculam, entretanto, *antropolíticas e éticas das hipocomplexidade e a moral da homogeneização unidimensional*.

Essas implicações originaram-se de uma *concepção de homem e imagem de mundo* regida pelo “homo oeconomicus” e pelo “homo politicus”, explica Badia. É o que Marcuse, citado por Badia, justifica como uma *concepção da razão ou forma de razão*, em que a razão é reduzida à noção de razão técnica, ou a racionalidade é reduzida ao *racionalismo* tecnicista.

Morin (apud Badia, 2004) explica que essa “tecnificação geral da existência” culmina na transformação da razão técnica em razão política, envolvendo-se com projetos de ação e planejamentos regidos pelo “espírito do capitalismo”. Para Marcuse, o modo racional de orientação social à base da conjunção eficiente meios/fins não passava de *um* dos modos de organização das redes de sociabilidade dos grupos e nos grupos. Para Habermas, esse “subsistema racional meios/fins” tornou-se um “hipersistema” exclusivo e excluinte de outros modos de ser, “estilos”, da vida social.

Badia em *O “Paradigma do Imaginário” e os Fundamentos Organizacionais da Educação* e Paula Carvalho em *Sobre a gestão escolar do imaginário* falam em *praxeologia*, que consiste numa lógica da ação social ou uma pragmática relacional segundo os critérios e interesses utilitários da ofelividade, que regem as interações sociais nos grupos, organizações e instituições, bloqueando o “agir comunicativo”, eliminando a dinâmica espontânea, orgânica e profunda, “vincular” da interação grupal-social.



Pode-se dizer, então, que as abordagens clássicas estão vinculadas no conjunto de seus traços e nas concepções de homem e mundo (visão de mundo ou cosmovisão) ao *projeto de modernidade*, denegando a existência da *ambivalência* do universo antro-po-sócio-organizacional.

De acordo com Morin (apud Badia, 2004), as regras e os princípios da racionalização da força de trabalho nas sociedades capitalistas regeram a burocratização, a industrialização, a urbanização e a tecnologização. Dessa forma, o racionalismo homogeneizou as diferenças, desprezou o diferente, a individualidade foi camuflada pela pseudo liberdade condicionadora, refreadora, inibidora do desenvolvimento do ser e de sua existência no mundo, isto é, homogeneizou o fenômeno social.

Contudo, a homogeneização precisou ser mantida a qualquer custo. Redobrou-se, assim, a fúria do poder dominante e as medidas organizacionais foram planejadas/calculadas sob o rigor científico de controlar o homem na organização, fazê-lo produzir mais e evitar conflitos.

O *paradigma clássico*, de acordo com Paula Carvalho (1990), provocou a ausência de encantamento, e o esquecimento do corpo se atou à homogeneização do político e do ideológico, acarretando no fenômeno do individualismo, em que prevaleceu a lógica da identidade disjuntiva, impregnada de rótulos (sim... não).

Apesar dessa razão vir se cristalizando nos últimos séculos, uma nova mentalidade, essencialmente diferente, constituiu-se nas últimas décadas, indicando uma saturação da crença no futuro e valorizando um projeto existencial que leva à revalorização do lúdico, do “estar junto”.

Partimos agora para a caracterização do *paradigma holonômico*.

Conforme Morin (1979), a mentalidade científica pautada nessa “visão” paradigmática, vive um novo momento, cuja noção de ordem é substituída pelo conceito de organização e a antropologia contemporânea resgata o papel da desordem como elemento organizador. Dessa

forma, a antiga intolerância frente aos outros sistemas explicativos assume uma postura politeísta epistemológica que não eliminará tudo aquilo que já foi explicitado ou assegurado pelo paradigma clássico. Conforme Augras (apud Badia, 2004), essa abordagem abarca a pluralidade dos sistemas interpretativos, corolário da complexidade das estruturas organizacionais.

Badia (2004), em *A questão paradigmática em polarização e o “Paradigma do Imaginário” e os Fundamentos Organizacionais da Educação*, pontua as características do paradigma holonômico. Vejamos.

As “abordagens complexas” estão ligadas ao paradigma holonômico e, vinculadas ao colapso do projeto da modernidade com “*a emergência da ambivalência e da conflitorialidade*”. São acolhidas a “*neotenia neguentrópica como antropolítica*” e a noologia, privilegiando as *estruturas dissipativas, a organização pelas flutuações aleatórias e as franjas turbilhonares do onirismo coletivo*.

Há o *elogio da desordem e das polilógicas organizacionais, o imaginário da conflitorialidade* e a educação permanente do homem inacabado, fazendo-se centrar a dinâmica educativo- organizacional no *fator fático-tátil-contactual* proposto pela “*educação fática*”, por onde se desenvolve a crítica à dinâmica da projeção presente na projetividade e nos projetos.

Dando continuidade ao que Badia trabalha em seu texto, evidenciei que tais abordagens estão vinculadas ao paradigma da complexidade ou o paradigma da complexificação crescente *ad infinitum* pelo jogo da recursividade organizacional ou interação entre ordem/desordem, engendrando a hipercomplexidade, de forma que se opõe à hipocomplexidade do paradigma clássico. Badia acrescenta ainda que este é o paradigma da inclusão e da amplificação.

Tem seu fundamento na sutura epistemológica entre Natureza-Cultura e nos projetos de unidade do Homem ou da Ciência do Homem resultantes da interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade/ metadisciplinaridade ou, como se tem elaborado melhor, multirreferencialidade ou politeísmo epistemológico/pluralismo coerente, trazidos pela convergência epistemológica entre os resultados da “crise da

física” e da “revolução biológica” que apontam para uma *razão outra* ou uma “*razão aberta*” sendo, portanto, uma crítica ao cartesianismo e à ciência clássica em seu aparelho conceitual e em seus procedimentos heurísticos. Isto leva a uma crítica ao “saber fragmentado e parcelar” do paradigma clássico, cujos procedimentos são meras transposições, para o campo dos sistemas cognitivos, da divisão do trabalho e da organização especializadas das funções. (BADIA, D., 2005, p.4).

Badia ainda acrescenta que os traços do paradigma holonômico levam a uma ontologia pluralista, uma lógica polivalente e contraditorial, uma epistemologia sintético-compreensiva e fenomenológica, onde está excluído o “determinismo casual” e introduzida a *auto-organização*, através do *princípio da ordem através do ruído* com o cortejo das noções de álea, acaso, desordem, etc, em suma da *neguentropia* e de *neotenia humana*, enquanto o paradigma clássico, vincula-se às noções de ordem e entropia positiva. Este paradigma desenvolve uma *concepção de razão aberta* e uma *antropolítica* crítica ao “espírito do capitalismo” em seus “fluxos de racionalização”.

A holonomia e a razão aberta, segundo Badia (2005, p.4), “[...] são a razão da racionalidade da *função simbólica*, pois o símbolo é o “fator de união e inclusividade” e de *mediação simbólica*[...]”, pois na esteira do paradigma Boas, “[...] a abordagem do “real”, sua “produção” mesmo, só se faz a partir e dentro de redes de linguagem, ou seja, o “real” *só pode ser abordado a partir da função simbólica e pelas mediações simbólicas*[...]”.

Esses sistemas simbólicos ou formas simbólicas com suas práticas simbólico-organizacionais e suas respectivas dinâmicas educativas constituem aquilo que Morin designa como fenômenos noológicos ou esfera noológica que compreendem, em seu núcleo duro, as logomorfias e, em suas franjas turbilhonares, o onirismo coletivo. As logomorfias são o equivalente ao ideário, ao passo que o onirismo coletivo o são à imageria, como mostrou Paula Carvalho na esteira de G. Durand, para quem o imaginário é equivalente à esfera noológica, sendo o imaginário as polissemias simbólicas como conjuntos psico-culturais.

Nesse sentido dos sistemas e práticas simbólico-organizacionais ou imaginário sócio-organizacional, explica Badia (2005), as organizações sociais são vistas como “estruturações

afetivas ou vinculares”, de teor comunal ou modelo “*communitas*”, em que conta não a mecânica das pseudo-ligações, mas a profundidade dos vínculos simbólicos, afetuais comuns e orgânicos de grupos e indivíduos, visando à auto-expressão e à comunicação interativa, à auto-organização e aos sujeitos-coletivos. Guattari fala em “grupos-sujeito”, por oposição aos “grupos-sujeitados” das organizações racionais-produtivas.

Nesses estudos foram observados que enquanto o paradigma clássico supõe uma concepção de homem e uma visão de mundo assentadas no *homo oeconomicus* e no *homo politicus*, no paradigma holonômico há uma “antropolítica” para designar uma política de concepção de homem estribada no *homo symbolicus* ou no *homo relatens* ou no *homo religiosus*.

Segundo Badia (2005, p.7), os fundamentos etológicos dessa ação seriam “[...] os traços da neotenia humana neguentrópica [...]”. Os traços da neotenia humana são os seguintes: “[...] o ser humano é um ser aberto para o mundo, um especialista da não-especialização, um aprendiz por curiosidade ativa, um lúdico – explorador transicional, um ser permanentemente incompleto e inacabado, portanto, um ser de perigo, da álea, do risco, da desordem complexificante, ser ambíguo, ambivalente e crísico [...]”.

Podemos dizer que o paradigma holonômico constitui-se em uma crítica ao “espírito do capitalismo”, à *Entzauberung* (desencantamento do mundo contido no calvinismo da moral do trabalho produtivo e no ascetismo e iconoclastia do “anti-prazer”) e incitação à *Bezauberung* (“a renovação do encantamento do mundo” assentada no afetual, vincular, comunal, convival, no orgânico da “socialidade” e do “fático”).

Paula Carvalho em *Antropologia das Organizações: um ensaio holonômico* procura mostrar o que essa “nova ciência” nos permite. Vejamos:

- 1) evidenciar a dimensão simbólica do discurso e da ação organizacional;

2) repensar a organização escolar a partir do estudo das práticas simbólicas e educativas articuladas ao imaginário social mais amplo;

3) encaminhar uma nova praxeologia para a escola.

Isto significa dirigir um novo olhar para a escola que privilegie a sua dimensão cultural, na qual se manifesta o imaginário por meio das práticas simbólicas organizadoras do real.

De acordo com Durand (apud Badia, 2004), a compreensão da estrutura simbólica deve partir de uma investigação antropológica sobre a reversibilidade do ir e vir entre o gesto pulsional e o meio material e social que se presentifica no “trajeto antropológico” do símbolo, seu produto.

Um método que objetive identificar o “trajeto”, segundo Durand (apud Badia, 2004), necessita estar atento à síntese motivante entre as pulsões de uma libido em evolução e as pressões recalcadoras do grupo, ou seja, *à incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações que emanam do meio cósmico e social*. O movimento entre esses dois pólos permite o trajeto antropológico. De acordo com Durand (apud Badia, 2002, p.), “[...] os arquétipos significam a zona matricial da idéia, o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais, assim eles formam o esboço funcional da imaginação[...]”.

Paula Carvalho (1990) diz que é ao nível do imaginário que se dá a sutura entre *natureza/bios* e *cultura/logos* por meio do processo de simbolização que faz interagirem recursivamente as pulsões subjetivas do domínio arquetipal e as intimações objetivas do domínio idiográfico. Por sua vez, a *cultura* se dá pela circulação metabólica em espiral recursiva entre o pólo do instituído (*physis/bios*), que apresenta as formas estruturantes das organizações e instituições, e o pólo do instituinte (*psyche/noos*) que emerge a partir da vivência afetual espacializada dos pequenos grupos. A sutura epistemológica entre natureza e cultura, ou biopsíquico e sociocultural que integra indivíduo, sociedade e grupos se dá pela

circulação entre onirismo e cognição, permitindo-lhes a construção de um perfil, uma identidade enquanto tal.

Paula Carvalho (1990) entendendo a *cultura* como universo das mediações simbólicas, identifica *dois pólos de cultura* pelos quais passa toda a produção materializada ou imaginal humana.

O *pólo patente da cultura* (ideário, ideias, códigos, sistemas de ação, formações discursivas, modos de pensar e agir) diz respeito ao nível racional de funcionamento dos grupos sociais que é o *pólo técnico* das *interações grupais* regido, portanto, pelos perceptos e pelas funções conscienciais pragmático-reflexivas. Esse pólo é o sistema de metas e meios racionalmente dispostos que atuam como fator de agregação do grupo, traduzindo assim uma organização como uma estrutura racional-produtiva.

O *pólo latente da cultura* (imaginário, fantasmatisações, vivências, vínculos afetuais, modos de sentir) diz respeito ao nível afetivo ou afetual de estruturação dos grupos sociais ou pólo fantasmático-imaginal das *interações grupais*, regido, portanto, pelo dispositivo inconsciente em suas caracterizações analíticas e neuropsicológicas, pelas funções conscienciais emanando do onirismo coletivo, enfim, pelo processo de ‘mythopoiéisis’ e pelos transdutores mitemáticos.

Paula Carvalho (1990) mostra que da relação entre esses dois pólos surge uma cultura emergente, da qual podemos apreender tanto o patente como o latente. A cultura emergente serve de mediadora simbólica entre o latente e o patente, os quais se evidenciam nos modos de pensar do grupo, traduzidos em suas produções discursivas.

A cultura emergente manifesta-se nas ideologias, nos mitos, nos valores, considerados como “transdutores híbridos”, porque sofrem imiçções tanto do nível latente quanto do patente. Partimos para a descrição de cada uma das manifestações desta cultura.

As *ideologias* (ideo – lógicas) são complexos afetivo-representacionais, cujo trajeto vai do racional à imagem, isto é, surgem no pólo das ideações (são formações discursivas), mas têm uma matriz afetiva do imaginário.

Os *mitos* (mito – lógicas) são complexos afetivo-motores, cujo trajeto vai da imagem ao racional, pois, surgem no pólo imaginário, embora tenham uma matriz nas ideações (compõem-se em relatos).

Os *valores* (axio – lógicas) são complexos afetivo-motor-actanciais, cujo trajeto compõe imagem e racional rumo à ação. E os *ritos* (rito – lógicas) ancoram na corporeidade tanto as ideações como as imagens. (PAULA CARVALHO, J. C., 1990, p. 116).

A abordagem holonômica, conforme Paula Carvalho (1990), concebe a educação como “prática - simbólico basal de sutura” das demais práticas simbólico-sociais, e todas o são educativas e organizacionais da sociabilidade em sua diversidade e unidade cultural. Seja pela diversidade, seja pela unidade, nas sociedades urbano-industriais, conjugando ambos os aspectos da “unitas multiplex”, detectamos dois tipos de *organizações educativas* – melhor, em termos schutzianos, duas “tipicalidades” – segundo o agenciamento das relações cultura/educação/organização e as subjacentes fantástica e/ou fantasmática.

Badia (2005), então, explica que temos duas “tipicalidades” (esse termo da fenomenologia social de A. Schutz significa o “mundo” ou “cosmovisão” ou, mais precisamente, âmbitos de sentido e vetores de orientação da ação que definem a *Lebenswelt* ou mundo da Vida) ou, no sentido da antropologia da Escola de Cultura e Personalidade, duas configurações temáticas de traços ou redes de significação determinantes dos epistemas e dos quadros valorativos da ação.

Eis a primeira tipicalidade: paradigma clássico / enfoque macro-estrutural / dominância do político-econômico / *homo oeconomicus e homo politicus* / cultura como códigos e normas e ação cultural como reprodução / linguagens sintemáticas ou logotécnicas / razão técnica, burocratização da vida social, projeto de redução generalizada, subsistema de ação racional meios-fins como parâmetro sobredeterminante de orientação e valoração da ação / concepção praxeológica de educação / modelo entrópico de organização, enfoque da produtividade ofélina / heterogestão / antropolítica da hipocomplexidade / projeto da modernidade.

Eis a segunda tipicalidade (em oposição crítica): paradigma holonômico / enfoque micro-estrutural / dominância da socialidade e do fator fático / *homo symbolicus e homo relatens* / cultura como plasma existencial e ação cultural como práxis das mutações / linguagens da função simbólica / razão cultural, interacionismo e agir comunicacional, crítica à razão funcionalista / politeísmo de valores e pluralismo social, sociedades pluridimensionais / concepção fática de educação / modelo neguentrópico de organização, enfoque da neotenia neguentrópica, autogestão e alogestão / antropolítica da hipercomplexidade / dinâmica da “pós-modernidade”.

Expostas as duas tipicalidades, clássica e holonômica, diria que as tipicalidades se formam frente a essas duas abordagens. As tipicalidades ocorrem em dois níveis, no nível do visível, que se costuma chamar a dinâmica de grupo (a dimensão institucional), e no nível “invisível” (a dimensão imaginária), que se costuma chamar de inconsciente.

Na perspectiva da Antropologia das Organizações, um instrumento que tem se mostrado fértil no estudo da cultura e do imaginário é a Culturanálise de Grupos, tal como proposta por Paula Carvalho. Ela é um instrumento de sócio-diagnóstico que permite a apreensão da cultura dos grupos (e do imaginário que nela se manifesta) tanto em seu nível *patente*, instituído, como em seu nível *latente*, instituinte e da relação entre esses dois pólos o nível emergente.

A partir da obra de Paula Carvalho, *A culturanálise de grupos: teoria e heurísticas em educação fática*, evidenciaremos as duas tipicalidades e as suas principais características.

Paula Carvalho coloca duas questões iniciais para explicar a constituição das vias do sentido e os sentidos de uma intervenção problemática. Ambas as questões colaboram para as indagações e reflexões acerca de nossos estudos relacionados à autoridade escolar.

O início de sua exposição tem G. Durand como autor de referência por conta do campo do imaginário como domínio das polissemias simbólicas, e a partir daí dá início às suas



argumentações. Segundo Paula Carvalho (2000), G. Durand concebe o imaginário como “campo genérico da representação humana” sem qualificação explicativa ou praxica, isto é, o campo balizado por sensações e imagens perceptivas, imagens mnésicas, signos, símbolos, imagens oníricas, arranjos de imagens em relatos, etc.

Paula Carvalho parte das seguintes questões. A primeira quando ampliou a noção de imaginário, e mais, quando pensou na cultura análise de grupos e a problemática “praxica” dos mesmos. Não é possível incorrer numa subreptícia infiltração, em seu texto, do “paradigma Morgan”, introduzindo-se, então, uma contradição larvar entre o enfoque teórico e as projeções “práticas”? Segunda: não haveria uma solidariedade entre essa “problemática praxica” e a noção de intervenção via noção de prospecção e sobretudo de “projeto”, o que no caso agravaria mais a contradição?

Com relação à primeira questão, o autor argumenta que não se corre o risco de uma hermenêutica fenomenológica ou de uma hermenêutica construtivista. É nesse sentido que traz a idéia de G. Durand, de que o “trajeto antropológico” é “trajeto do sentido”. Dessa forma é o que nos fala Morin, “pode-se pensar que a questão de se o fenômeno se ‘dá’ o sentido e/ou se um sentido é ‘atribuído’ ao fenômeno”.

De acordo com Paula Carvalho (2002), é precisamente Thom quem concebe as dinâmicas das ontologias regionais, em ciência. As suas observações sobre o engendramento do sentido, em ciência, aplicam-se, “mutatis mutandis”, a todo e qualquer sistema simbólico, de que o cognitivo é um dentre eles. Isto significa que para analisar a ciência não devemos partir só do racional, do pragmático.

Dessa forma Thom (apud Paula Carvalho, 2000, p.45-46) lembra-nos que antes de identificar os “dois modos de criação do sentido nos fenômenos”, é preciso considerar que “[...] a ciência não é mera estocagem e memória da espécie, pois que desde sempre “é o desejo de injetar inteligibilidade nas coisas...[...]”. A inteligibilidade e seus modos de ação são

“[...] “projeções de grandes pregnâncias biológicas”, por onde se assentam o “merkmale”, ou a “obscura zona cosmo-antropológica” de Morin ou a “vida”[...].”

As colocações de Thom levaram a considerar que poderíamos examinar dois modos de constituição do sentido. O primeiro modo de criação do sentido nos fenômenos é o modo pragmático. Quando um fato científico apresenta uma utilidade tecnológica, isto é, quando pode ser utilizado para a satisfação de uma necessidade humana – outra necessidade que a platônica necessidade de saber e compreender, então, de imediato tal fato herda um sentido, pois satisfazer uma necessidade humana é evidentemente fonte de sentido.

Há uma finalidade última, a preservação da vida do indivíduo, tanto quanto possível, e a da sociedade, ou mesmo a da espécie. Explicitando um pouco mais, Paula Carvalho (2000, p. 47) coloca que “[...] a satisfação da necessidade é um fim, e o meio usado para a consecução do fim torna-se, após certo tempo, um fim em si”.

Dessa forma a segunda via do sentido constitui-se paralelamente à via pragmática de extensão do sentido que se propagou desde uma necessidade humana aos instrumentos capazes de satisfazê-la, uma via do imaginário.

A partir dessas considerações, Thom acrescenta que em nossas ciências ocorre uma circulação dos sentidos do seguinte modo:

A partir de um ponto fonte essencial e oculto (a defesa da vida) emanam diversas pregnâncias de valor regulador, inicialmente fisiológico, pragmático a seguir. Essas pregnâncias, biológicas na origem, materializam-se em pregnâncias instrumentais e construtivas (Homo Faber). Ramificam-se segundo as formas da geometria e da matéria. Paralelamente a tal corrente pragmática do sentido, mas de modo subterrâneo, circula uma corrente lúdico-imaginária. Esse imaginário é uma espécie de contínuo amorfo e indiferenciado – estrutura-se pouco a pouco. Inicialmente aparece uma imaginária onírica (o sonho), fruto de uma atividade gratuita e espontânea, depois de uma nova forma de organização, de natureza simbólica, a das estruturações verbais (actanciais). A influência da pragmática biológica ainda é visível. Mas existem, além disso, estruturas cuja pregnância é verbalmente inexprimível: são as da estética. Há de fato certo curto-circuito entre a vida e a estética, via finalidade biológica que engendra a beleza. E a encarnação de estruturas dinâmicas puras pode por vezes engendrar a beleza. As duas correntes, pragmática e estética (imaginária) encontram-se na matemática encerrando, como em tenazes, o diverso múltiplo. Depois o sentido vai refluir para o ponto fonte diluindo-se. (apud PAULA CARVALHO, 2000, p. 47-48).

Paula Carvalho chega, então, à segunda questão que explica a constituição do sentido da ação educativa e organizacional. A questão da intervenção problemática e sua intencionalidade. Tal questão se põe em torno da avaliação nocional e do projeto, em torno do(s) trajeto(s) do sentido e, aí, das estratégias e do teor de uma intervenção problemática desde a culturálise de grupos.

De acordo com o autor, se pensamos entre um “esteticismo” e um utilitarismo pedagógico diante da questão problemática da intervenção e projetividade, nos respaldamos na antropologia em cujas vertentes apóia-se uma culturálise. Ele considera alguns pontos que relatarei aqui. O primeiro é que se estamos envolvidos numa re-paradigmatização, de teor holonômico, sabemos que há uma confrontação com o “paradigma clássico” e com a “razão técnica”, com uma visão de mundo da ciência clássica, aliada ao “projeto de redução ampliada”, em suma, com o “Kapitalismus Geist”. Seus “fluxos de racionalização” serão consumados através da “conduta metódica de vida”, tudo centrado na “Entzauberung”, espalhando-se através da “burocratização da vida social”.

Dessa forma, lutar contra esse iconoclasmo burocrático, exprime Paula Carvalho (2000), é lutar pela “desmistificação às avessas” e pela remitização, juntamente com a necessária desmistificação. Em suma, é lutar pela “Betzauberung”, envolvendo-se, assim, com um projeto de “mutação” e com uma intervenção problemática.

O segundo ponto de consideração é que se pensamos antropologicamente, Paula Carvalho diz que também pensamos no “etno-logos-centrismo” em suas projeções educacionais e culturais, vinculados nas formas e funções da educação e da ação cultural.

No terceiro ponto o autor coloca uma questão dupla, a da necessidade de uma intervenção em culturálise de grupos com um teor projetivo e a do tipo-forma de

intervenção. Essa intervenção poderá ou não ser necessária, dependendo dos objetivos a que se propõe o pesquisador e de sua qualidade de membro ou não do grupo.

Nesse caso, se tivermos um sócio-diagnóstico através da culturálise de grupo, explica Paula Carvalho, como seguro guia “positivo” e “científico” para a ação, não há de se tentar uma “legitimação”, mas tão só explicitar os pressupostos e, para contornar as imposições do educador-agente-grupo, travestidas em “metodologias científicas” e contratransferências, atentar para o fato de se promover a consciência-ação do educador-agente-grupo como mero “suporte”.

Postas todas essas questões e colocações, Paula Carvalho diz que agora é possível pensarmos na intervenção problemática, seja em vias do sentido ou seja em vias da dialética transicional de suas etapas.

Diante da intervenção problemática, Paula Carvalho que teve como referência Thom, constatou a existência de duas vias do sentido que são a via pragmática e a via imaginária. A via pragmática homologa a tecnoestrutura, a praxeologia, a cultura organizacional e a cultura patente. A via imaginária homologa o lúdico, o estético, o transicional, em suma, o imaginário da a-estruturalidade e suas categorias.

Segundo Paula Carvalho (2000, p. 52), no caso da via pragmática “[...] a intervenção era orientada – valorada como manter a ordem – propiciar segurança com todos os seus dispositivos[...]”. Já na via imaginária pautada nos fundamentos antropológicos, “[...] situa-se na neotenia neg-entrópica e na energética do sistema e na dinâmica da função simbólica, o que torna essa intervenção uma pauta-modelo energético de intervenção realizando-se pela homeostase como equilibração antagonista contraditorial[...]”.

Paula Carvalho conclui *A culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação fática e ação cultural* com a segunda perspectiva da intervenção, que constituída

pela perlaboração e pela cibernese do imaginário propõe: que os grupos-sujeitudo se tornem grupo-sujeito, os fantasmas se tornem fantasias e o imaginário anti e do contra se torne meta.

A consideração dessas duas vias é condição necessária nos processos de intervenção que visam promover a consciência – ação do grupo, sob pena de tornarem-se inoperantes. Isso significa que a intervenção via culturálise deve ir do patente ao latente e vice-versa, sempre levando em conta que o que se manifesta no nível racional de funcionamento do grupo está ancorado numa dinâmica sócio-psíquica-organizacional responsável pela organização de sua socialidade. No entanto, é preciso ressaltar que a intervenção não resolve todos os problemas do grupo.

Após tecer algumas considerações das tipicalidades organizacionais e holonômicas, poderemos pensar na autoridade escolar. Em suma, com estas ponderações é possível pensar que se quisermos compreender a autoridade escolar, não basta considerar apenas seus aspectos administrativos e burocráticos. É o entendimento da autoridade escolar enquanto prática simbólica, e portanto educativa, que será o ponto de partida de um trabalho coletivo integrador que garanta a relação identidade/diferença entre indivíduos e grupos.

Trago duas questões a serem pensadas em todo decorrer do trabalho. É possível pensarmos a autoridade diante do vazio institucional que assola as organizações escolares? Não seria uma “escola sensível” a norteadora de “olhares” imaginários para um mundo coletivo?

Parto neste momento para a pesquisa de Helenir Suano “*Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau – resultados preliminares*”. Posterior aos estudos das tipicalidades organizacionais na abordagem clássica e na abordagem da complexidade faz-se necessário o estudo crítico da obra de Helenir Suano como forma de direcionamento da pesquisa.

### 3 – As elaborações e os resultados da Escola Cultura e Personalidade

Para a elaboração deste tópico parto dos estudos de Rosaria Micela em *Antropologia e Psicanálise*<sup>6</sup> e dos estudos de Helenir Suano em “*Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau – resultados preliminares*”<sup>7</sup>. Essas obras têm como base teórica as elaborações da Escola de Cultura e Personalidade.

Ao retomar os estudos e conceitos da antropologia clássica e da psicologia, a obra de Rosaria Micela trouxe consigo tópicos essenciais, contribuintes na explicação e exploração da relação personalidade e cultura.

O estudo pioneiro de Helenir Suano em *Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau* cruza as abordagens organizacional e antropológica, de modo crítico, integrando-as à teoria da personalidade autoritária de Adorno, investigando o estilo de personalidade de diretores e de professores e, enfim, procurar deslindar o fenômeno da autoridade escolar brasileira.

Partimos, primeiramente, para os estudos de Micela. O seu trabalho procurou retomar alguns pontos de origem da Escola Cultura e Personalidade, iniciando com a antropologia. Segundo a autora, a antropologia clássica preocupou-se em descrever e interpretar os costumes e relações familiares, políticas e religiosas de organizações sociais simples, implicitamente, sobre as origens da civilização ocidental e na identificação de elementos primários da evolução do gênero humano.

---

<sup>6</sup> MICELA, R. *Antropologia e Psicanálise: uma introdução à produção simbólica, ao imaginário, à subjetividade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

<sup>7</sup> SUANO, H. *Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau – resultados preliminares*. São Paulo, Dissertação de mestrado, FEUSP, 1981.

Por conta da definição dicotômica da dinâmica natureza e cultura, o estudo do funcionamento das sociedades “simples” sempre esteve relacionado com as organizações familiares, afirma Micela. Contudo, as leis biológicas, em confluência com as leis sociais e culturais, ligaram-se à análise de parentesco, levando à formulação de leis válidas para todas as culturas.

Micela prossegue em suas explicitações com o argumento de que o problema de determinar os traços universais no desenvolvimento do gênero humano consistia na necessidade de se analisar as “constantes” internas nas culturas. Isto convergiu na análise da dinâmica interna à produção simbólica, e o interesse se deslocou da descoberta das leis gerais “externas” para a determinação de regras de funcionamento “internas” a cada cultura singular, porque é a noção de simbólico que remete tanto aos valores manifestos, quanto aos modelos afetivos e às razões inconscientes que atravessam a cultura.

Nos anos 40 e 50, Claude Lévi-Strauss propôs-se a uma análise estrutural para determinar um modelo universal enraizado no simbólico, afirma Micela. A busca dos “universais” convergiu na reprodução das relações sociais determinantes, numa análise dos mecanismos de legitimação internos à ordem simbólica, através da correlação entre modo de produção, relações de produção, estruturas e ideologias. Portanto, o aprofundamento das pesquisas exigiu a verificação da articulação entre o conceito de produção simbólica e a área da pesquisa referente ao inconsciente, ao desejo, aos carecimentos.

Esses estudos levaram a análise da relação entre estrutura instintual e estrutura econômica ao tema de socialização infantil, delineando estruturas de afetividade, organização do inconsciente individual, formação de personalidade infantil e transmissão de valores.

Após esses estudos, Micela partiu para os estudos de “cultura e personalidade”, para o interacionismo simbólico de G. Mead, assim como para as teorias que (como a estrutural-funcionalista de T. Parsons e a marxista de L. Seve) convergem no fato de colocar o problema

da socialização infantil em referência às dinâmicas sócio-culturais ligadas aos carecimentos e aos valores.

Micela inicia a exposição da Escola Cultura e Personalidade com os estudos de L. Kroeber. Esse autor desvinculou-se dos modelos cujas influências fossem ambientais, econômicas e sociais, para valorizar os fenômenos culturais, juntamente com os fatores psíquicos.

A. L. Kroeber em sua obra *As possibilidades da psicologia social* (1918), une a análise científica da cultura com a psicologia social, pois afirma que a cultura é regida pelas leis psicológicas. Em *Superorgânico* relata esta interdependência. Segundo Kroeber, “[...] as leis dos níveis inferiores (subjacentes) constituem o quadro no interior do qual atuam os fenômenos de um nível superior”. (apud MICELA, R., 1984).

Isto significa, afirma Micela, que uma abordagem científica dos fenômenos culturais deve chegar aos mecanismos e processos que operam na base desses fenômenos culturais, isto é, descer até o nível inferior, encontrando-se com as atividades psíquicas individuais. Porque a cultura é uma abstração “externa” e “impessoal” que, uma vez interiorizada pelo indivíduo, manifesta-se através de comportamentos e das configurações de personalidades como “interna” e “afetiva”.

Outro autor destacado por Micela nos estudos de cultura e personalidade foi R. Benedict. Em seus estudos evidenciou vários conceitos elaborados pelo movimento de “cultura e personalidade”, como “aculturação”, “personalidade de base” e “papéis sexuais”.

Segundo R. Benedict (apud Micela, 1984, p. 97), “[...] cultura é uma entidade que opera escolhas seletivas sobre os próprios traços característicos, adquiridos depois por todos os indivíduos”. Seu objetivo consistiu em determinar a variação das culturas com relação à variação das características de personalidade, implicando em dizer que o conceito de



personalidade seria uma função da configuração da cultura, assim personalidade e cultura seriam organizações integradas e especulares.

Durante os anos 30, autores desenvolveram outros conceitos relacionados à personalidade e cultura. Linton e Kardiner elaboraram o conceito de personalidade de base, assim como Kluckhohn e Murray formularam as teorias de aculturação. Nesse período, E. Sapir propôs uma pesquisa sobre as configurações culturais infantis e M. Mead se interessou pelas dinâmicas culturais que forjam os papéis sexuais.

Conforme Micela, E. Sapir foi o primeiro a determinar o significado de cultura em termos de comportamento individual, ou seja, de transformar o conceito de cultura em função da interpretação da personalidade. Assim, a personalidade deverá ser vista do ponto de vista psicológico em que a cultura oficial não seria mais a cópia ampliada de modo metafórico e mecânico.

E. Sapir, em *The Emergence of the concept of Personality in a Study of cultures*, estudou no campo do desenvolvimento infantil as relações entre cultura e personalidade. Para esse autor, a dinâmica de transmissão da cultura pareceu ser um problema de definição adulta e de transmissão adulta, posto que a cultura é transmitida pelos pais, mães e de outros indivíduos, classe ou grupo social.

O autor sugeriu que a vida da criança fosse investigada desde o seu nascimento. Isso implicou em verificar a ordem na qual as configurações culturais e suas partes apareceram, estudar a importância dessas configurações para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e, no fim, ver quanto da cultura oficial total do grupo tem para ele exigência significativa.

São pontos relevantes para a pesquisa de E. Sapir, fatos que o “lugar” da cultura situa-se nas ações recíprocas dos indivíduos, residindo no patrimônio de significados que cada um

desses indivíduos podem abstrair por si mesmo. A matriz das configurações infantis e do processo de transmissão seriam os “sinais” da cultura.

Os estudos de M. Mead, diferentemente de E. Sapir, interessaram-se por determinar os mecanismos psicobiológicos que formam determinados caracteres individuais.

Mead tomou como consideração a multiplicidade de papéis comportamentais, ligando-os às variáveis como educação, a menor ou maior repressão sexual existente no grupo, a relação das crianças com os adultos dos dois sexos e o lugar que esses têm no grupo com base em suas atividades, etc.

Segundo Mead (apud Micela, 1984, p. 101), “o modo de tratar as crianças por parte da mãe é o fator essencial que condiciona os elementos fundamentais da personalidade. A amamentação, o tempo de desmama, o grau maior ou menor de agressividade induzem a configurações de personalidade ora dóceis, ora combativas, ora iradas, etc”.

A. Kardiner e R. Linton formularam o conceito de personalidade de base. Esse conceito contribuiu para abrir espaço para a não dominação das culturas por uma “idéia fixa”, pois o que interessa é a relação personalidade e cultura. Como prossegue Linton (apud Micela, 1984, p. 103), “[...] a estrutura de personalidade de base de um grupo se funda numa idéia de integração que se realiza a partir das experiências comuns dos membros de uma sociedade e daquelas características da personalidade que é possível esperar que sejam determinadas por tais experiências”.

Kardiner afirma que as características do ego humano, a lentidão do seu desenvolvimento, seu caráter integrativo, faz com que as instituições influenciem fortemente a sua atividade. Nesse sentido, “[...] a configuração da personalidade partilhada pela maior parte dos membros da sociedade é o resultado das primeiras experiências que eles têm em comum [...]”, sendo o ego humano “[...] a soma total de todos os processos de adaptação que situam-

se na fronteira entre mundo interior e mundo exterior, plasmado por ambos”. (apud Micela, 1984, p.104).

Kardiner, para explicar os mecanismos que estruturam a personalidade, se vale da análise das reações dos indivíduos de várias culturas às instituições como sistemas coercitivos. Observamos a focalização de seus estudos nas experiências infantis em relação às vivências pulsionais e às disciplinas de base. Linton, a partir dos modelos culturais ligados ao sistema social dá sentido à personalidade.

Em seus estudos, Linton, afirma que a personalidade de base aparece bem integrada, fornecendo aos membros da sociedade modelos cognoscitivos e valores comuns, ambos integrados. Isto significa que as atividades elementares e universais são controladas por modelos culturais e não pelo instinto. Vale reforçar que cada cultura possui suas influências específicas, variando de cultura para cultura.

Além da cultura, os indivíduos recebem influência da família, sendo cada qual com seus próprios hábitos diferenciadores como parte da cultura. As diferenças de classe social e de *status* econômico são fatores que influenciam a família, os modelos culturais e os processos de aculturação infantil.

A teoria da Escola Cultura e Personalidade é composta por idéias, atividades, atitudes, de todos os membros de uma dada sociedade, assim o indivíduo participará de determinada cultura, dependendo de sua condição social. Podemos, então, dizer que cultura e personalidade, ambas se relacionam. A personalidade se configura baseada em modelos cognoscitivos de comportamento e de valor em relação às subculturas, em que o indivíduo aceita os modelos de sua própria subcultura como um guia justo para o comportamento.

A personalidade de base, explica Micela, se configurou a partir de experiências infantis e adultas através da transmissão de modelos cognoscitivos, comportamentais e de valor, logo com relação às variáveis econômicas, sociais, de *status*, etc. Enfim, idéias, valores,

comportamentos e papéis próprios de uma dada sociedade não seriam mais do que a representação de modelos simbólicos subjacentes a tal sociedade.

Os modelos culturais, juntamente com os fatores psíquicos, seriam regidos pelas leis psicológicas em busca das atividades psíquicas individuais e a personalidade de base valorizaria as experiências comuns como influenciadores na personalidade, constatando que a personalidade do indivíduo se formaria devido às reações de várias culturas. Estas são as explicações que Micela encontrou para a relação Personalidade-Cultura. É evidente que ambas caminham juntamente e numa relação de vínculo mútuo entre o indivíduo, sociedade, cultura, escola, família, inconsciente e psique.

Partimos em direção aos estudos de Suano. Após a demonstração de vínculo natureza-cultura, seu trabalho é de extrema importância para analisarmos a relação que se dá entre natureza-cultura, personalidade e suas implicações no estudo da autoridade escolar.

Para o desenvolvimento deste trabalho, Suano enfatizou a relação de influência mútua entre a estrutura da escola e a personalidade do diretor e professores a fim de descrever a estrutura de autoridade na organização escolar. Para essa análise foram escolhidas três variáveis: estrutura administrativa, personalidade e cultura. Finalmente, questionou como estes fatores influem nas relações de autoridade. Faremos uma breve descrição do seu trabalho.

O primeiro capítulo, denominado *Autoridade e poder: conceitos básicos e revisão da literatura*, traz a conceituação do termo autoridade. A justificação do fenômeno parte da gênese do conceito e do termo e da análise das idéias políticas helênicas. Após estas reflexões introduziu-se a questão do conceito de organização, controle administrativo e autoridade como meios para a busca de eficiência e produtividade.

O fechamento do capítulo ocorre com uma breve revisão de alguns estudos sobre autoridade em organizações, abrangendo pesquisas na área sociológica, psicológica e

psicossocial. Teve como referência e análise de estudos a obra *Personalidade Autoritária* de Adorno, que evidenciou a personalidade sob a perspectiva psicossocial e as suas contribuições para a orientação de coleta de dados nos sistemas de autoridade emergente na escola.

O capítulo II, de título *As funções do diretor de escola: dimensões legais e teóricas* aborda a escola como instituição social e a crescente burocratização da organização escolar. Suano caracterizou a escola como organização formal, partindo dos conceitos de organização e organização burocrática. Ao descrever as características da escola como organização formal, destacou a posição da autoridade racional-legal do diretor e dos professores.

A partir destes estudos o capítulo teve outro elemento de análise, o Regimento Escolar das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus de São Paulo. O objetivo consistiu em descrever a concepção oficial do papel do diretor, da escola e do professor. Neste Regimento observou-se a posição da escola e do professor e, concomitantemente, o quanto caracteriza-se como autoritário e limitador.

A parte final deste capítulo resume as idéias de alguns teóricos da administração geral e educacional, como Taylor e Fayol, representantes da “Escola Clássica de Administração” e Barnard e Chester como representantes da “Escola das Relações Humanas”. Constatando estas obras não contribuíram para a compreensão do comportamento humano nas organizações, Suano introduziu as considerações teóricas de personalidade e cultura.

O capítulo III, intitulado *Papel, Personalidade e Cultura*, foi elaborado com a intenção de discutir a concepção de papel, caracterizar relações entre personalidade e cultura e verificar as possibilidades do indivíduo em se adaptar à organização.

Na discussão da concepção de papel, Suano utilizou Levinson como autor de referência de natureza psicossocial, deixando de lado a análise weberiana para buscar os determinantes de comportamento humano. Parte desta análise considera que cada indivíduo desempenha um papel na instituição e nesse desempenho o indivíduo seleciona as ações em função dos

determinantes externos e internos, as variáveis estruturais e psicológicas. Assim, o encaminhamento lógico para a introdução de personalidade do indivíduo deve vir do seu relacionamento com o termo cultura, pois ambas se formam conjuntamente.

Para a caracterização do tema Personalidade e Cultura, apontou-se a dicotomia básica “indivíduo-sociedade” como uma das razões para a falsa dicotomia “cultura-personalidade” e, em seqüência, o breve histórico das correntes que enfatizam a “personalidade” ou a “cultura”. A sua análise mostra que personalidade e cultura fazem parte do mesmo processo, isto significando que as variáveis bio-psicossociais e culturais contribuem na formação do indivíduo. Ao continuar seu trabalho, Suano apresentou também algumas contribuições sobre o processo de modificação do homem e seus homínidas até o “Homo Sapiens”, destacando o desenvolvimento de certas capacidades como, representação simbólica, a criação de estruturas simbólicas, a criação do princípio da interação simbólica e a capacidade de comunicação simbólica como meio para a criação da cultura e sua transmissão às gerações subseqüentes.

Para a compreensão da formação de cultura e personalidade foram utilizados conceitos como “equipamento natural” (o homem possui, ao nascer, o conjunto de símbolos significantes que encontra prontos) e “estoque cultural” (necessário para orientação de sua vida). Ao final deste capítulo a autora chegou a um questionamento. A questão é a seguinte: há algumas características de personalidade do professor e do diretor que são ativadas e sustentadas no ambiente escolar?

No capítulo IV, de título *Relações entre diretor e professores, em escola estadual de 1º grau: resultados preliminares*, Suano respondeu a esse questionamento a partir da análise da coleta de dados. Como metodologia de pesquisa para a coleta de dados utilizou-se de entrevistas com professores e diretores e aplicação de questionário informativo e de uma escala de atitudes, a F-Scale. O objetivo dessa coleta de dados consistia em descrever o grau de autoritarismo do pessoal escolar, correlacionar o escore de autoritarismo com o nível de

escolarização e tempo de magistério, dos professores e diretores da Escola Estadual de 1º grau e, descrever a “subcultura” emergente na escola.

Concluiu o capítulo com os resultados do entrelaçamento da pesquisa teórica com a coleta de dados. Observou que os professores I tinham alto escore em autoritarismo, enquanto, os Professores III tinham baixo escore.

Os Professores I e seus diretores possuíam essa característica devido ao seu nível de escolaridade e tempo de serviço, contribuindo para o conservadorismo da escola e na formação dos alunos obedientes, acríticos e repetidores. Isso demonstra que os professores sempre seguiram as normas e regras da estrutura administrativa da organização escolar, enquanto que os professores III e os diretores destes diferenciaram-se em sua postura por causa da sua formação acadêmica. O nível superior dos professores colaborou para a formação de uma “subcultura” de oposição ao mandonismo, imperando um “clima mais democrático” em que as forças entre diretores e professores seriam equilibradas e reforçadas, preparando os alunos para serem mais críticos e reflexivos. Por conta desta atitude diante das normas e regras da estrutura administrativa, os professores e diretores sempre trabalhariam em conjunto e no questionamento das imposições administrativas.

Retomando o trabalho de Suano, ênfase agora os pontos que destacam as contribuições provenientes da Escola Cultura e Personalidade.

O capítulo I traz reflexões acerca do termo autoridade e poder, para em seguida ocupar-se da visão histórica no sentido de esclarecer a compreensão da “crise da autoridade”. Outro ponto de destaque consiste na análise da relação entre autoridade, razão e liberdade, para oferecer elementos para a compreensão do papel da racionalidade nas organizações formais. Finalmente, procura mostrar o papel de autoridade no controle administrativo, como meio para a consecução de objetivos e a continuidade da organização.

Partimos para a primeira consideração deste capítulo, a conceituação do termo autoridade. A definição do termo autoridade foi retirada do *American College Dictionary*. Este dicionário definiu o termo como, 1- o direito de determinar, adjudicar, decidir disputas, controlar, comandar ou determinar., 2- uma pessoa ou um corpo social com estes direitos, 3- uma fonte de informações, assessoria, ajuda, 4- um autor-padrão ou sua obra, 5- um estatuto, uma regra de corte, 6- título que permite respeito ou aceitação, 7- uma justificação para a ação, 8-testemunho, prova.

Em relação aos teóricos, não há acordo na definição do termo devido a sua ambigüidade. Segundo Suano (1980, p. 25), pode-se concluir que autoridade “[...] é um fenômeno social que começa nas relações informais, atingindo os estágios formais nas organizações burocráticas e se estende por todas as esferas da vida humana, pois é impossível pensar qualquer sociedade sem alguma forma de ordem [...]”.

Utilizamos Hannah Arendt em *O que é autoridade?* como subsídio da análise histórica. Essa obra evidencia a crise da autoridade no mundo moderno, constatando que a crise da autoridade não faz parte somente do mundo político do Estado, mas também da família e da escola. Ao deparar-se com um local extremamente autoritário e de restrição aos alunos, a autoridade que antes era delegada aos pais foi perpassada para a escola caminhando para a crise.

A autoridade, então, sendo confundida com poder, violência, repressão perdeu seu verdadeiro sentido e significado. Tal fato levou Arendt a procurar o conceito de autoridade nos filósofos, nos políticos gregos, como Platão e Aristóteles. Contudo, nenhum deles chegou a equacionar o problema, mas ambos deixaram contribuições. Platão na *República* introduz a idéia de confiança, remetendo-a ao poder da coerção para as “idéias”.

Após Platão, o conceito de autoridade foi reformulado. Segundo Aristóteles, é somente em Roma que se dará essa fusão dos conceitos de autoridade e prática política. A partir de



Augusto se define a ideologia imperial articulada ao desenvolvimento de cultos dinásticos, assim a autoridade do imperador passou a ser o veículo legitimador, por excelência, de seu poder absoluto e o de sua corte.

O outro ponto de destaque é a relação entre autoridade, razão e liberdade. Segundo Suano (1980, p.36 - 38), “[...] autoridade e razão caminham juntas, autoridade por basear-se em comunicações suscetíveis e razão por ter o bom senso de ouvir a sabedoria do povo”. A liberdade “[...] a pessoa escolhe, e a escolha não é feita de modo arbitrário [...]”. Deste modo, a liberdade de opção significa “[...] o uso de discernimento, dentro dos limites estruturais da legislação que regula a situação, vinculada às opiniões, crenças e valores comuns dos elementos da organização e às atividades que realizam [...]”.

Finalmente, Suano enfatizou o papel da autoridade no controle administrativo como meio para a consecução dos objetivos e a continuidade da organização. Os teóricos há tempos na literatura procuraram meios para a manutenção do controle nas organizações, porque a organização não funcionava somente para o lado de quem manda, controla. Pensando neste ponto, os estudos da “administração científica” e das “relações humanas” auxiliaram na organização da empresa.

Segundo Suano (1980, p. 48), a administração científica teve a idéia de que “[...] se o homem produz mais, ele é recompensando economicamente, mas esta realidade não se constituiu em uma base sólida para a aceitação da autoridade [...]”. O movimento das relações humanas procurou os conhecimentos psicossociais de ênfase persuasiva em que “[...] a autoridade deveria apoiar-se na liderança eficiente e na influência sobre os grupos informais de trabalho, e o administrador deveria criar um clima apropriado de trabalho, sendo que a motivação do subordinado seria a busca do autocontrole”.

Mas, de fato, tanto a “administração científica”, enfatizando os aspectos formais e as “relações humanas”, enfatizando o “lado humano” da organização, não conseguiram manter o controle administrativo das organizações.

A última parte desse capítulo dedica-se ao sumário e comentários da literatura sobre estudos sociológicos e psicológicos do problema da autoridade, porque até agora nas considerações apresentadas há pontos que ressaltam os aspectos racionais do homem e das relações de autoridade em organizações, enquanto já aparecem algumas questões psicológicas que atuam nessas formas de relacionamento.

Os dois aspectos foram importantes para o trabalho de Suano. O primeiro fundamentou a visão da escola como organização formal e o segundo permitiu “repor” o indivíduo na organização, destacando algumas características de sua personalidade. Ambos os aspectos sociais e psicológicos entrelaçados, fornecem o embasamento da concepção de papel, personalidade e cultura.

Como parte final deste capítulo, Suano fez uma revisão da literatura, partindo dos estudos sociológicos de autoridade em organizações formais e dos estudos psicológicos e psicossociais das relações de autoridade. Com esta revisão, a autora encontrou elementos teóricos que fundamentaram a sua pesquisa de campo.

Nas análises de estudos sociológicos, Suano constatou a focalização das estruturas das organizações e a centralização dos conceitos de burocracia. Partem de Weber para análise e estudo e, concomitantemente, dão ênfase ao exercício da autoridade dentro de um sistema de regras que definem os limites da posição de cada indivíduo. Devido à análise somente das características formais da burocracia, conclui-se que a burocracia é disfuncional.

De fato, Weber desconsiderou outros fatores que influenciaram a organização, como as estruturas de autoridade, cuja variação ocorre em função de diversos fatores estruturais e ambientais. Por isso, torna-se necessária a identificação das inúmeras dimensões das

estruturas de autoridade que são influenciadas de modo diferente pelos elementos da organização e do ambiente, assim como a identificação de fatores que pertencem a indivíduos concretos e situados num determinado contexto sociocultural, como pessoas dotadas de razão, de sentimentos, de emoções, enfim, com uma história de vida.

Devido à desconsideração de fatores que influenciam a organização, Suano utilizou os estudos psicológicos e psicossociais para ressaltar os fatores psicológicos que interferiam nas relações de autoridade. Sendo vasta a literatura nesta área, foram selecionados alguns teóricos para a pesquisa. Os estudos foram agrupados segundo a ordem a seguir:

- a) a autoridade é criticada, pois provoca nos seres humanos reações altamente negativas: contestam e rejeitam qualquer forma de autoridade;
- b) a autoridade é exercida com o apoio exclusivo da força;
- c) a autoridade é geradora de dependência;
- d) as pessoas obedecem porque foram condicionadas desde a infância;
- e) a “grande negação” e a “contracultura” como conseqüências das críticas à autoridade.

Partindo destas considerações, Suano faz algumas críticas ao comportamento do líder autoritário e autocrático.

O líder autoritário caracteriza-se por condutas que vão da agressão mais simples à violência contra os semelhantes, seja em agressões ideológicas, seja em agressões dominadoras. Essa vontade de chegar ao poder leva a extremos, caracterizando formas patológicas de comportamento como sadismo, uso abusivo da força, do poder e totalitarismo.

Quanto ao líder autocrático, este sem dúvida nenhuma abusa da vontade de poder, da confiança e da convicção em si. Este tipo de líder apresenta comportamentos como incapacidade para aceitar críticas, prazer em acabar com a oposição, não dá importância aos

meios empregados, atribui dificuldades aos outros, imagina conspirações e deseja que haja um certo culto à sua personalidade.

A personalidade autocrática foi estudada intensamente por Adorno, Sanford, Levinson e Frankel-Brunswik, culminando com a publicação da obra *A Personalidade Autoritária*<sup>8</sup> em 1950. Esta pesquisa construiu a F-Scale<sup>9</sup>, cuja intenção consistia em descobrir o tipo de personalidade dos pais e o modo utilizado na educação dos filhos, principalmente nas pessoas que obtiveram escores elevados de autoritarismo.

De acordo com a Teoria da Personalidade Autoritária, as principais influências sobre o desenvolvimento da personalidade surgem na infância, ou seja, em seu contexto familiar. Na medida em que a escola, como uma instituição social e como um agente da família tende a perpetuar e reforçar a cultura, isto é, os modos sociais, étnicos e religiosos dos grupos a que serve, tem uma influência direta sobre as espécies de personalidade que desenvolve dentro de uma sociedade.

Suano (1980, p. 75) descreve que os traços centrais da “Personalidade Autoritária” são “[...] rigidez, intolerância para com situações ambíguas e incertas e incapacidade para

---

<sup>8</sup> O termo “personalidade autoritária” foi usado em 1943 por Abraham Maslow. O trabalho que dá suporte é a teoria de caráter autoritário de Erich Fromm. Em sua essência o termo foi marcado por volta de 1950 pelos estudos da Personalidade Autoritária de Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson e R. Nevitt Sanford. Dirigido na Universidade da Califórnia, Berkeley, o estudo fez parte de um grande projeto de pesquisa focada nas bases psicológicas dos preconceitos anti-semitas. Os pesquisadores tiveram seus trabalhos fortemente influenciados pela 2ª Guerra Mundial e o Holocausto, que na época estavam em seu fim, e esses acontecimentos serviram como informações para o projeto. Um resultado dessa pesquisa foi o desenvolvimento de uma mensuração para tendências nazistas conhecidas como o F-scale que até hoje ainda é usado, mas contestado. Nessa ambiência, o objetivo do estudo foi explicar o ataque das atitudes fascistas e anti-democrática pelo ponto de vista psicanalítico, e com isso dar uma contribuição científica na luta contra o fascismo. A teoria da personalidade autoritária colocou a pedra fundamental para uma tradição rica e extensa nas pesquisas das ciências sociais que continua até hoje, ainda que praticamente tudo sobre a teoria foi questionada depois. (ADORNO, T., p. 23,1950)

<sup>9</sup> O F- Scale foi criado a partir do A-scale (para anti-semita), o E-scale (para “etnocentrismo”) e o PEC-scale (para conservadorismo político-econômico). Instrumento para acessar o conhecimento da estrutura da personalidade autoritária (“implica as tendências anti-democráticas e o potencial fascista”). Esse instrumento de análise da personalidade foi criado para mensurar a visão fascista e conservadora dos grupos. (ADORNO, T., p. 25, 1950).

perceber o outro de modo ajustado[...]”. A expressão desses traços dá-se de diferentes modos como a “[...] autodisciplina excessiva, submissão diante de figuras de autoridade e dominação em relação aos subordinados; fascínio pelas soluções autoritárias, tendência a condenar, punir e rejeitar os que violam os valores aceitos pelo grupo social e recusa em demonstrar interesse pela introspecção, pela subjetividade e julgamento negativo sobre a natureza humana[...]”.

Neste trabalho ficou evidente que as pessoas que exibem o perfil autoritário apresentam um conjunto de opiniões, atitudes e valores comuns. Segundo os autores da obra *Personalidade Autoritária*, estes aspectos podem ser expressos em palavras, mas dependendo da situação é possível aparecer uma diferença entre o que a pessoa fala e o que ela realmente pensa.

A partir dessas colocações surgiu um questionamento, o de como se desenvolve este tipo de personalidade e quais as suas forças interiores. Suano coloca que a personalidade é determinante das preferências ideológicas, embora não seja o único, porque se desenvolve sob as influências do ambiente (sócio-econômico) desde os seus primeiros anos de vida. Nesse sentido, as condições que levam um indivíduo a estar num dos extremos do autoritarismo devem ser pesquisadas na estrutura da sociedade, posto que os interesses econômicos ajudam a determinar o tipo de propaganda que deve chegar aos indivíduos.

Suano constatou que o F-Scale contém itens que visam a identificar as variáveis que operam na personalidade autoritária, abrangendo as seguintes categorias,

Convencionalismo: adesão rígida a valores convencionais da classe média; submissão autoritária: atitude submissa, não crítica em relação a autoridades idealizadas, pertencentes ao seu corpo; agressão autoritária: tendência a estar desconfiado e a condenar, rejeitar e punir as pessoas que violam os valores convencionais; anti – intracepção: oposição ao subjetivo, imaginativo, enfim, à introspecção; superstição e estereotipia: a crença em determinantes místicos do destino ao indivíduo e disposição para pensar em categorias rígidas; poder e “obstinação”: preocupação com dominação – submissão, forte – fraco, líder – seguidor, identificação com figuras de poder, afirmação exagerada de força e obstinação; destrutibilidade e cinismo: hostilidade generalizada em relação ao ser humano; projetividade: disposição para acreditar que as coisas más e perigosas andam

juntas no mundo e projeção de impulsos emocionais inconscientes; sexo: preocupação exagerada com questões sexuais. (SUANO, H., 1980, p.79).

Estas variáveis operam conjuntamente, formando um único quadro, uma estrutura mais ou menos estável da personalidade autoritária. Suano escolheu esta perspectiva teórica devido ao fenômeno estudado (autoridade nas escolas) e a F-Scale serviu para medir as atitudes em relação a certas crenças e valores. Por isso que diversas figuras de autoridade como pais, pessoas mais velhas, líderes, poderes sobrenaturais estiveram presentes nas pesquisas.

A constatação de Suano mostrou que o indivíduo com alto escore de submissão autoritária é, particularmente, receptivo à manipulação dos poderes externos mais fortes, por isso partiu para a investigação da submissão nas escolas selecionadas com algumas indagações. Como se distribui o traço de autoritarismo entre professores e diretores de escola? Quais são os fatores situacionais relacionados com autoritarismo nas escolas? O traço de autoritarismo afeta as relações entre superior e subordinados?

A resposta poderia ser positiva às essas questões, conquanto, a autoridade preenchesse a algumas condições, explica Suano. Desde que a autoridade não fosse arbitrária, fosse legítima, com limites, confiante, institucionalizada no caso de organizações, e respeitasse às diferenciações da hierarquia social.

No capítulo seguinte Suano faz uma análise da estrutura administrativa da escola, já que mesmo com a existência da hierarquia na instituição, os rituais de relações interpessoais, os símbolos, estão presentes nessas relações.

Criadas pela sociedade moderna, as instituições educacionais expandiram-se a fim de transmitir conhecimento, criar tecnologia, fornecer “bens culturais” e socializar os “imaturos”.

No estudo da escola, Suano partiu das suas relações com a sociedade, em específico, a brasileira. Considerou os modelos sociológicos de várias tendências, os modelos da economia da educação, os modelos históricos e, principalmente, o conhecimento da estrutura política, social e econômica do país.

A autora reforçou os estudos da sociedade brasileira porque ela apresenta uma longa tradição de autoritarismo em que o Estado sempre assumiu o controle de suas instituições, dentre elas, a escola. Vejamos:

A escola organizou-se de modo autoritário: as decisões emanavam do diretor, não cabendo aos subordinados oportunidades de participação. O exame dos “Regimentos Escolares” existentes, no caso do estado de São Paulo, ao longo de sua história, revelam que as decisões eram centralizadas, que o diretor era a autoridade principal e que o modelo de disciplina desejado era autocrático. A estrutura hierárquica da escola começou com o estabelecimento das relações classicamente denominadas de “linha”, onde as relações superior - subordinados, são explicitadas. Na década de 80 o atual “regimento escolar” das escolas estaduais estabelece a “estrutura funcional”, mas constata-se que houve uma pequena “modernização” na legislação e certa diversificação no quadro do pessoal da escola, com a introdução de novas funções, porque as relações superior – subordinados permanecem, talvez com novas formas deste tipo de relações que são várias: umas devem ser buscadas na sociedade global, outras, no interior do sistema escolar, que sofreu certa descentralização – nos procedimentos administrativos, enquanto as decisões permanecem centralizadas a nível estadual, todas convergindo para a política de educação nacional. Outro fator de peso vem a ser a cultura do grupo ocupacional que atua na escola: nestes grupos, por força da conjugação de fatores intra e extra-escolares, permanece, também, um estilo de dominação – submissão que permeia todos os níveis da hierarquia escolar. (SUANO, H., 1980, p.91).

De certa forma, esses fatores marcaram os modos de pensamento e ação dos membros da escola, explica Suano. Esses fatores refletirão nas formas de relacionamento que ocorrem no interior da organização escolar. Considerando que a escola possui as características da organização burocrática, a análise deste trabalho parte para a escola enquanto organização formal.

A análise da estrutura burocrática (formal) da escola permitirá apresentar o sistema de autoridade racional legal vigente, sendo o veículo para esta descrição o “Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus” de São Paulo. Esse trabalho teve como análise a posição de autoridade do diretor de escola, a legislação escolar e as teorias administrativas. O início de sua análise parte para a apresentação de alguns conceitos como organização, organização formal e burocracia. Vejamos os conceitos.

A definição de organização, segundo Suano (1980, p.95), “[...] é uma unidade social orientada para a consecução de metas específicas, ou uma organização social na qual os seres humanos estão socialmente organizados, envolvidos em suas redes de relações sociais com suas características físicas e/ou psicológicas”. As organizações formais são “[...] organizações que necessitam de cooperação para atingir os objetivos, os fins, as normas a serem obedecidas, a estrutura com posições e o propósito explícito de atingir certas finalidades [...]”. Para o conceito de burocracia referiu-se ao clássico Weber para defini-la. Este autor expôs algumas características para o termo como, “[...] 1º - há uma divisão do trabalho com diferentes graus de especialização, 2º - os cargos ou posições estruturam-se numa autoridade hierárquica, 3º - as decisões dependem de regulamentos, 4º - o pensamento racional predomina, e 5º - a organização oferece carreira ao indivíduo”.

Passemos neste momento para a análise da escola como organização formal e sua burocratização. Suano encontrou no ensaio de Bidwell, *“The School as a Formal Organization”*, as características estruturais da escola, seus processos de ação e alguns problemas de funcionamento. Três premissas básicas caracterizam a natureza da escola como organização instituída pela sociedade, servindo também, para diferenciá-la de outros tipos de organizações.

Em primeiro lugar, a escola é uma organização de prestação de serviços a um tipo específico de clientes: os alunos. A escola atua em sua formação, na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades. Em segundo lugar, mostra que a estrutura de papéis na escola revela uma dicotomia básica entre a posição dos alunos e a posição dos adultos. Em terceiro lugar, a escola aproxima-se das organizações burocráticas, porque são burocracias e apresenta características como, divisão funcional do trabalho, definição de papéis, e a hierarquia. (SUANO, H., 1980, p.98-99).

Suano em suas considerações afirma, então, que a escola enquanto organização formal de características burocráticas busca a racionalização das atividades a fim de realizar os objetivos colimados.



Dentre as apreciações elencadas, a posição de autoridade do diretor de escola é um outro aspecto relevante. Para a análise da concepção de papel do diretor de escola, a autora utilizou o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus de São Paulo. O Decreto 10.623, de 26 de outubro de 1977, com algumas alterações efetuadas pelo Parecer 1.154/77, CEE, de 21 de dezembro de 1977 é o documento legal da Secretaria da Educação que estabelece a estrutura da escola de 1º e 2º graus e define suas normas de funcionamento. O “Regimento Escolar” foi elaborado para atender aos dispositivos da Lei 5.692/71, art. 2º, Parágrafo Único que oferece um modelo de estrutura administrativa e didática para os estabelecimentos de ensino da rede pública e estadual. Além do “Regimento Escolar”, as escolas públicas estaduais são regidas por outros diplomas legais, como o Estatuto do Funcionário Público Civil, Estatuto do Magistério, Decreto nº 7510/76, que reestruturou a Secretaria da Educação e outras normas, regulamentos, portarias, resoluções, etc.

Segundo Suano (1980, p.104), a legislação é importante porque “[...] oferece subsídios ao administrador, é de natureza racional-legal e abrange as diversas áreas do funcionamento da organização escolar [...]”. A legislação contém “[...] a estrutura hierárquica dos cargos, o sistema de autoridade, atribuições e competências para cada cargo, o sistema de seleção para ingresso no serviço público, a forma de ascensão vertical e horizontal, o sistema de recompensas e sanções [...]”.

Ao diretor compete seguir a legislação, afirma Suano, devido ao cargo que ocupa na posição principal da estrutura formal da escola, sendo o mediador entre a escola e a família. Para o diretor ser um bom administrador, a autora buscou na teoria administrativa as explicações da posição de autoridade de um administrador. Segundo os teóricos, um bom administrador será aquele que planejar, organizar, coordenar e controlar racionalmente as atividades de seus subordinados.

Neste trabalho Suano cita Taylor e Fayol como expoentes teóricos desta época. Taylor expõe suas idéias na obra *Os Princípios da Administração Científica* e Fayol na obra *Administração Geral e Industrial*. O segundo grupo de estudos da administração é o movimento das “Relações Humanas” que surgiu a partir dos “Estudos de Hawthorne”, tendo como líder, Mayo.

Taylor e Fayol consideravam o homem como ser racional, cujo principal motivo seria a economia, sempre na procura de “maximizar os resultados de sua decisão”, a fim de obter mais lucros. Mayo desenvolveu a idéia de que o conflito superior-subordinado seria resolvido por meio da “integração dos interesses” de ambas as partes, cuja preocupação estava em chamar a atenção para as variáveis sociais e psicológicas. Em suma, a Teoria da Administração Científica enfatizou o aspecto formal da organização, enquanto o movimento das Relações Humanas chamou a atenção para os aspectos informais.

Expomos de maneira breve as características da teoria administrativa, de forma a prosseguir as exposições do trabalho de Suano, no que diz respeito às teorias de administração educacional.

A princípio evidenciamos três pontos da administração educacional, o da aplicabilidade das idéias das teorias de administração geral e administração educacional, o problema da terminologia e o problema do caráter “doutrinário”. Esses pontos foram colocados porque não podemos aplicar automaticamente as idéias das Teorias da Administração às escolas, assim como não devemos admitir a visão da escola como uma “empresa econômica”.

No início do século XX, mais precisamente de 1905 a 1936, a “administração de negócios” era o tema predominante caracterizando o período do “culto à eficiência”. Como Suano escreve (1980, p.138), “[...] a escola deveria funcionar com um mínimo de custos, com eficiência aos moldes de uma empresa de negócios, a criança deveria ser vista como material, depois como produto, o professor como trabalhador e a escola como fábrica”.

Essas idéias, juntamente com as de Dewey, chegaram ao Brasil com Anísio Teixeira, que defendia a idéia de que a escola deveria ser administrada e controlada democraticamente. Suano explica que o aparecimento destas “doutrinas” ocorreu por devido à influência de fatores sociais, econômicos, políticos e filosóficos.

Ao estudar o tema autoridade nas teorias administrativas, a autora sentiu dificuldade, por isso buscou apoio nas teorias sociológicas, psicológicas e na psicologia social, ao passo que as teorias administrativas procuravam racionalizar as atividades, enquanto que na escola vários fatores conjugam-se em seu âmbito.

Como o tema é “autoridade”, explicita a autora, não podemos deixar de lado a questão do contexto. O conceito de “contexto” parece útil, porque inclui fatores sociológicos, psicológicos, políticos, econômicos, filosóficos, entre outros. Segundo Suano (1980, p.166), os fatores “[...] psicológicos seriam os valores, necessidades, motivos e personalidade. Os políticos refletiriam as decisões governamentais. O econômico a alocação e utilização dos recursos. Finalmente, os culturais compreenderiam a visão de mundo e do homem, da escola, da administração, da autoridade, da realização de mudança, etc”.

A descrição desses fatores tornou-se necessária, já que em cada contexto o professor e/ou diretor encontrarão seu modo de agir e de ser. Considerando o “locus de controle” da educação brasileira de estrutura autoritária, constatou-se que eles demonstraram maior conformidade às exigências oficiais.

Após as explicitações dos conceitos de organização formal, análise da escola como organização formal e o “Regimento Escolar”, que estabelece a estrutura administrativa – pedagógica da escola de 1º grau, daremos continuidade às exposições teóricas do trabalho de Suano.

Suano consegue situar de forma clara a participação do indivíduo na organização e mostrar como a escola pode ser vista sob diferentes perspectivas. Como já mencionamos, toda

organização possui características das modernas burocracias. No nosso caso, a escola possui hierarquia com sua legislação específica, em que cada um ocupa seu papel. No entanto, é necessário considerarmos que toda organização vai muito além de regulamentos, normas e legislação. Como escreve Suano (1980, p.170), “[...] cada organização, especificamente, possui além do papel de cada membro, outros fatores que interferem nas múltiplas interações pessoais que ocorrem no funcionamento da organização escolar [...]”.

Nesse sentido, a escola, como organização complexa (Tragtenberg, M., 1976), pode ser analisada segundo diferentes perspectivas, como a sociologia (estrutura e funcionamento de organizações) ou a psicologia (comportamento individual e dos grupos).

A tentativa, afirma Suano, é a união de todos esses aspectos, pois a escola situa-se num contexto complexo em que se encontram diretores, professores, assessores, funcionários, alunos e a comunidade, permeando fatores de várias ordens, como estruturais, psicológicos, econômicos, políticos e culturais.

É preciso considerar que a organização escolar é um sistema de funcionamento de seres humanos diferentes, em que o ato administrativo é executado com outras pessoas. A organização, então, é formal e informal, onde coexistem regulamentos, legislações, atitudes e comportamentos. Destes fatores influentes na vida organizacional, prossegue Suano, existem outros que influenciam, a personalidade. Assim, ao estudar as relações de autoridade faz-se necessário compreender as prescrições legais e as influências das personalidades individuais.

Suano estudou os comportamentos observáveis com alguns objetivos. Vejamos. Apresentou uma concepção de papel que servisse de base para a compreensão das formas de adaptação dos indivíduos aos papéis e das relações entre superior e subordinados. Caracterizou as relações entre personalidade e cultura, a fim de compreender a interação das forças exteriores sobre o indivíduo, no desempenho de papéis em organizações escolares com suas características peculiares.

A concepção de papel apresentada pela autora caracterizou-se no sentido de valorizar as mútuas influências entre papel-personalidade-cultura e organização. O conceito de papel foi estudado por teóricos da área da psicologia social, da antropologia e da sociologia. Dentre eles foram destacados Linton, Mead, Merton, Parsons, Gerth, Mills e Hartley.

A princípio esses teóricos consideravam os estudos de Weber, posto que para se estudar organização, os conceitos de burocracia seriam fundamentais. Entretanto, as variáveis psicológicas não são consideradas. A idéia que Weber tem de homem burocrático contém de modo implícito “[...] conformidade, entendida como se o indivíduo aceitasse as normas da organização, de modo automático ou fosse motivado pelo desejo de progressão na carreira”. (apud SUANO, H., 1980, p.177).

Essa idéia de conformidade de Weber demonstra que a estrutura da organização possui uma força para influenciar a personalidade dos indivíduos. Para a explicação dessa influência Suano utilizou-se da concepção de papel na tentativa de relacionar personalidade individual com o contexto organizacional e cultural e a compreensão de sua relação.

O conceito de papel partiu das análises sociopsicológicas na tentativa de responder quem determina o comportamento do indivíduo, se é a cultura, a burocracia, ou a sociedade. De acordo com Suano, ao defini-lo aparece a dicotomia indivíduo-organização, sociedade ou cultura. Esse conceito “unitário” que tenta integrar o indivíduo e as forças exteriores, tem como premissa básica a idéia de que há uma relação biunívoca entre os três aspectos de papel. Este tipo de concepção não consegue compreender a dinâmica e a mudança na organização, por isso a sua visão limitada de organização é fraca diante da dinâmica organizacional. Como descreve Suano,

Em uma organização exige-se que cada indivíduo demonstre uma forma de comportamento compatível com seu cargo, com os estatutos, regimentos oficiais e política organizacional. Contudo, para se compreender as organizações e o exercício da autoridade, é preciso em primeiro lugar, identificar os valores básicos, profundamente enraizados no cenário cultural e histórico. (SUANO, H., 1980, p.183).

Os estudos do cenário cultural e histórico encaminharam para a análise de *Escola Cultura e Personalidade*, buscando esclarecer o fenômeno da autoridade escolar. Tendo em conta que a personalidade do indivíduo não se forma num *vacuum*, mas num local onde recebe diferentes influências, a análise da cultura em conjunto com a análise da personalidade tornou-se essencial.

Observamos a ênfase dada na relação da influência mútua entre a estrutura da escola e a personalidade de diretor e professores, a fim de descrever a estrutura de autoridade na organização escolar. É válido, então, considerarmos que cada indivíduo desempenha um papel na instituição e, no desempenho desse papel, seleciona ações em função dos determinantes externos e internos com variáveis estruturais e psicológicas aliadas à sua cultura.

A teoria da personalidade, segundo Suano (1980, p.199), “[...] abrange o indivíduo como um sistema de atitudes, sentimentos, habilidades, necessidades, motivos, etc”. A teoria da cultura pode ser vista como “[...] um todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como um membro da sociedade”. Contudo, nos estudos de Personalidade e Cultura é preciso responder primeiro ao problema da dualidade “personalidade e cultura” para a análise do comportamento nas organizações.

Na tentativa de explicar a dicotomia Personalidade – Cultura, a autora utiliza como referência teórica Spiro. De acordo com este autor, essa separação ocorreu devido à falsa dicotomia do indivíduo-sociedade, tendo como as conseqüências a especialização de conhecimentos e, nas academias, a “divisão” dos departamentos de psicologia destinados a estudar o indivíduo e os departamentos de sociologia preocupados em analisar a sociedade.

Com os estudos da sociologia e da psicologia surge uma ciência que tem como objeto de estudo o fenômeno cultural, a antropologia. Esta ciência aborda a “cultura” como fenômeno genérico, a cultura de toda humanidade. Surgiram os antropólogos, e com eles os estudos das

sociedades *primitivas* e o desenvolvimento de três concepções de cultura, quais são, realismo cultural, idealismo cultural e nominalismo cultural.

O realismo cultural compreende os estudos que têm como postulado a concepção de que “cultura” é algo exterior ao homem e não deve ser identificada como comportamento. O idealismo cultural concebe a cultura como “normas ou padrões ideias”. Assim a cultura é um dos fatores que determina o comportamento. O nominalismo cultural concebe cultura como um “construto lógico”, abstraído do comportamento humano e, como tal, existe somente na mente do investigador. (SUANO, H., 1980, p. 205-207).

Nessas tentativas de explicar o relacionamento entre o indivíduo (sua personalidade) e a cultura, acabou-se por esquecer o papel do indivíduo, embora se afirme a necessidade de considerar o indivíduo como o grande determinante da matriz social. Com isso Suano mostrou que a natureza humana é “[...] uma condição necessária para a emergência da cultura, filogeneticamente, e para sua perpetuação, ontogeneticamente [...]”. Isso significa que o fenômeno cultura é influenciado pelo que é inato ao homem e o que é exterior a ele, isto é, personalidade e cultura não se separam, empiricamente, como dois processos conflitantes e contraditórios.

Segundo Suano (1980, p. 211), “[...] esta forma de considerar “indivíduo e cultura” parte do postulado de que o homem possui uma natureza psicobiológica que funciona como potencialidade para a aquisição e criação de cultura. “Cultura” sendo a categoria que caracteriza o “ser humano”, distinguindo-o dos outros domínios, o animal ou o natural”.

O precursor desta idéia foi Malinowski. Para ele a cultura seria uma resposta aos impulsos fisiológicos. Em seguida, Hallowell analisou as características psicológicas e as fisiológicas na formação da natureza bio-psíquica do homem.

A concepção de natureza bio-psíquica do homem, afirma Suano, começa com a afirmação de que ela é

“extra-cultura”, pois é um produto da constituição homínida do homem, dos seus impulsos orgânicos mamíferos, do seu cérebro e de sua estrutura familiar de

primatas”. O homem diferente de seus ancestrais desenvolveu a habilidade para se adaptar a diferentes situações ambientais, sendo que os comportamentos aprendidos representaram as técnicas utilizadas pelo homem para se adaptar ao seu meio-ambiente. Assim como o seu cérebro também evoluiu com a influência de certos “estoques culturais” já existentes. (SUANO, H., 1980, p.213).

Com a evolução do cérebro humano, segundo Suano (1980), tornou-se possível que o homem exercitasse a capacidade de pensar diante de problemas, pensar modos alternativos de ação e escolher o comportamento (verbal e/ou motor) mais adequado à satisfação de suas necessidades. Essa capacidade para optar entre diferentes formas de comportamento e a capacidade de representação simbólica exigiu o acesso a “estruturas simbólicas”, logo o comportamento simbólico do homem permitiu a invenção de modos de ajustamento social e, conseqüentemente, a interação simbólica (o sistema de relações entre indivíduos, constituído simbolicamente).

Mais tarde a habilidade do homem em criar cultura e de transmiti-la às gerações seguintes necessitou da capacidade de uma comunicação simbólica, a linguagem. Nesse ponto do trabalho Suano considerou que chegaria a algumas conclusões. Dentre elas a “natureza humana” como algo inato, “cultura” como conjunto de representações simbólicas extrínsecas, e o homem como ser “incompleto e inacabado”.

Suano prossegue seu estudo com a análise da “cultura” brasileira de forma bem particular. A “cultura”, como a cultura brasileira da escola, a cultura do grupo profissional que atua na escola e o homem como parte desta sociedade.

A análise de *personalidade, cultura e estrutura social* considerou a escola como um subsistema social e um mundo onde são estabelecidas relações sociais. É válido que essas interações ocorressem num emaranhado em que os sistemas de símbolos fossem construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente.



Desse ponto de vista recuperou-se o indivíduo como sujeito ativo no ambiente organizacional, provido de idéias, formador de conceitos e aprendiz dos “sistemas específicos de significado simbólico”, afirma Suano. Esta concepção dá atenção ao comportamento simbólico porque,

na busca da verdade, o homem comporta-se e constrói a cultura (ciências, artes e religião). Considerando que ao nascer o homem já encontra um conjunto simbólico usado por sua comunidade, é preciso considerar que a cultura fornece informações que devem preencher o “vácuo” entre as capacidades inatas e o que o homem deve saber (aprender) para viver. Os comportamentos complexos do homem resultam da interação das capacidades inatas com sua cultura. Por isso, o homem constrói idéias, valores e modos de ação social. Em suma, esta linha de análise recupera o homem concreto que vive numa determinada circunstância, analisando a sua evolução mental, o processo psicológico que permite tornar-se “humano”, os padrões culturais, a organização social e a independência entre estes aspectos. (SUANO, H., 1980, p.221-222).

Ao considerar estes pontos, cultura e personalidade não são fenômenos que se formam separadamente, mas em mútua interação, sendo quase impossível separar onde termina a personalidade e onde começa a cultura, ou vice-versa.

No desenvolvimento do conteúdo da dicotomia personalidade – cultura, os estudos analisaram a formação e o desenvolvimento das representações simbólicas intrínsecas, ou seja, como o homem se tornaria um ser humano. Explicou-se o processo psicológico, as interligações entre o inato e o cultural e como se forma sua personalidade.

Segundo Suano, o processo tem início quando o indivíduo nasce e, daí para frente, nunca mais acaba. Posteriormente, com sua “educabilidade”, torna-se possível a sua introdução ao mundo cultural. A formação da representação simbólica também ocorre com o processo de “enculturação” onde

este processo controla as demandas e os impulsos ainda não socializados. Os pais exigirão determinados tipos de comportamento que nem sempre satisfazem às necessidades da criança. Para se integrar a criança vai utilizar “ajustamentos de natureza simbólica” que envolvem mecanismos simbólicos inconscientes de repressão, racionalização, deslocamento, projeção, sublimação, etc. (SPIRO, M.E., apud SUANO, H., 1980, p.223).

Essas idéias mostram como ocorre a formação do inconsciente do indivíduo. Vejamos as formas de ajustamento simbólico.

As formas de ajustamentos simbólicos inconscientes surgem durante os primeiros estágios do processo de socialização do ser humano. Quando o indivíduo se torna adulto utiliza essas técnicas típicas do ser humano, a fim de alcançar ajustamentos pessoais e sua própria integração pessoal. Para que o indivíduo mantenha a integração de sua personalidade e se ajuste à sua sociedade é necessário que ele resolva, com sucesso, os seus impulsos “anti-sociais” e que os mecanismos inconscientes funcionem como mediadores deste processo. Logo, os “mecanismos psicológicos inconscientes” são orientadores para o ajustamento à cultura. (SUANO, H., 1980, p.223).

Como já descrito por Suano, a capacidade humana de simbolização é vital para a aprendizagem da cultura, assim como para acrescentar, modificar ou subtrair outros aspectos de sua cultura.

Outra característica da natureza humana é a aprendizagem filogenética e ontogenética. Suano tem como referência Spiro na distinção entre a aprendizagem filogenética da cultura e aprendizagem ontogenética da cultura.

a aprendizagem filogenética da cultura significa a invenção de formas aprendidas de comportamento por um animal capaz de comportamento simbólico. A aprendizagem ontogenética da cultura significa a aquisição por um animal capaz de comportamento simbólico de uma cultura já existente. (SPIRO, M.E., apud SUANO, H., p. 224).

No primeiro caso, na aprendizagem filogenética, o indivíduo precisa criar soluções novas para problemas que também são novos, afirma Suano. No outro, na aprendizagem ontogenética, aprender significa incorporar as soluções que a sociedade, ou seja, as gerações anteriores construíram. Porém, a partir do momento em que uma determinada cultura passa a funcionar, cada novas gerações de homens não inventam sua própria cultura, mas adquirirão a cultura de sua sociedade.

Nesse processo de criação de soluções novas e incorporação de soluções já aprendidas a cultura da pessoa é construída com a cultura da sociedade e a sua capacidade para comportamento simbólico exercita-se através da aprendizagem do conjunto simbólico de sua sociedade. Ocorre, então, o processo de endoculturação que inicia-se com o processo de socialização da criança, perdurando por toda a sua vida.

A partir dessas considerações, Suano delineou um quadro que abrangesse as relações entre cultura e personalidade. Explicitaremos a partir daqui esta interação, a fim de que tenhamos condições de introduzir o papel da autoridade nos relacionamentos pessoais.

Mais uma vez é afirmado que personalidade e cultura caminham juntas. Suano (1980, p.228) afirma que “[...] o processo de assimilação da cultura e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo representam um único processo de aprendizagem [...]”. Embora implícita, nessa idéia está contida o conceito de conformidade em que os grupos sociais agem como forças pressionadoras do indivíduo à conformidade com certos sistemas de parentesco.

A conformidade às normas da sociedade, nesse caso, não é algo absoluto, pois depende em grande medida da personalidade entendida como processo de formação pelo qual o indivíduo passou desde a infância, período mais crítico para a internalização de certos padrões de comportamento, de idéias, valores, crenças e atitudes.

Esses aspectos marcam a personalidade do indivíduo, e em maior ou menor grau, determinam suas atitudes face aos vários elementos de sua sociedade. Um indivíduo conformado, submisso é aquele que segue as regras do grupo. Na sociedade de hoje, a escola e os meios de comunicação são considerados como os grandes massificadores dos indivíduos. Como conseqüências, formou-se a massa amorfa, incapaz de pensar, de ver sua realidade de modo crítico, de criar, de viver plenamente suas experiências encontradas explicitamente na sociedade.

Suano apresentou um quadro teórico em que a escola teria uma estrutura social que agiria sobre o ocupante de papéis, exigindo-lhes determinados modos de adaptação. Dentre os fatores estruturais encontramos as exigências normativas do papel (Regimento Escolar), as formas de pressão das autoridades sobre os subordinados, as influências dos grupos informais e as sanções. Dentre os fatores que emergiram do exterior do indivíduo, sua concepção de papel (porque esta concepção ideacional é resultante da estruturação do indivíduo) e, as características de personalidade que podem ou não ser relevantes para o papel.

O quadro se completa com a idéia de que o indivíduo ocupa uma posição na organização escolar em que precisa encontrar um modo de adaptação e sua personalidade funciona como um meio que o ajuda a analisar a situação, escolher modos de adaptações, que lhe tragam certa satisfação no ambiente de trabalho. Isto significa que o ocupante de uma determinada posição define o seu papel em função de algumas características de sua personalidade.

Segundo Suano (1980), cada personalidade é formada numa determinada cultura de acordo com as concepções de moral, desejos inconscientes, pensamentos conscientes, valores, sentimentos, autoconceitos, atitudes e forças que permitem mudar ou conservar estas características. A “personalidade”, nesse caso, explicou os mecanismos de poder vigentes na escola, a maneira como as pessoas se relacionam com a autoridade na escola, e são resultantes de suas experiências anteriores com “figuras de autoridade” (pais, professores, diretores, etc.), de seus valores e de outros fatores que operam no seu mundo interior.

No quarto e último capítulo descreverá a situação das escolas selecionadas. Para essa análise, partiu da análise da estrutura da escola e das características dos indivíduos (suas concepções e definições de papel e traços de personalidade).

De acordo com Suano (1980), o sistema formal de autoridade estabelecido pelo Regimento comum das escolas de 1º e 2º graus apresentaram as prescrições oficiais dos papéis de Diretor de escola e dos professores. Essas prescrições representaram as forças

exteriores que pressionaram o indivíduo à conformidade e aos padrões de comportamentos exigidos pela legislação. As características de personalidade do indivíduo, ou mais especificamente, o traço de “autoritarismo”, representaram o conjunto de forças exteriores, ou seja, a prontidão para um comportamento conforme as ordens de autoridades superiores.

Conforme os estudos e a constatação de que a personalidade não se forma num *vacuum*, introduziu-se o fator “cultura”, demonstrando que a interação entre a “natureza humana” e a cultura ocorre num longo complexo de formação da personalidade do indivíduo. Este processo de formação se inicia quando o indivíduo nasce, percorrendo toda a sua vida. Juntamente, estão os impulsos biológicos e as relações sociais (família, escola, outros grupos sociais) que influenciaram o indivíduo.

Suano partiu destas considerações, constatando a interligação entre os três aspectos: papel, personalidade e cultura. Reportando para as organizações escolares é fato que ocorre uma influência mútua entre a estrutura da organização e a personalidade dos incumbentes de papéis. Por isso é válido destacar a autoridade ou o sistema formal de autoridade, no sentido de que a aceitação ou rejeição desta autoridade depende, em parte, das predisposições dos indivíduos, tornando-se pois, as atitudes, um elemento de certa importância.

Devido à complexidade da organização escolar e às inúmeras variáveis, a autora deparou-se com indagações que levaram-na a explorar o campo e a coletar dados relevantes para algumas questões e hipóteses a fim de esclarecer certos aspectos da organização escolar.

Suano realizou duas tarefas na tentativa de esclarecer os aspectos da organização escolar. Na primeira, descreveu a estrutura de autoridade em escolas, a cultura do grupo ocupacional (diretor e professores) e a distribuição do traço de autoritarismo entre estes membros. Na segunda, explicou a relação entre três variáveis: estrutura de autoridade, a subcultura e o autoritarismo como fatores determinantes dos modos de adaptação dos indivíduos à organização.

Especificaremos as variáveis utilizadas pela autora.

A estrutura de autoridade de uma organização formal é definida como a distribuição da tomada de decisão no sistema, variando conforme o nível hierárquico. Se uma organização apresenta um sistema de estrutura de autoridade autocrática, os subordinados são compelidos a se conformarem às exigências dos superiores, caso contrário, serão sancionados. Nesse tipo de sistema, a alta administração controla completamente o processo de tomada de decisão e os subordinados ficam despojados de qualquer possibilidade de influência normal. Para evitar as punições, em grande medida, a oposição declarada tende a ser desencorajada pelas próprias normas dos subordinados, normas que constituem sua subcultura.

O termo “subcultura” é usado para significar o conjunto de normas, valores e crenças compartilhadas pelos subordinados, reforçado pelas predisposições da personalidade. A estrutura oficial de autoridade e as atitudes individuais pressionam o indivíduo para certos comportamentos desejados. Na estrutura formal da escola, configurada no “Regimento Escolar”, encontramos as prescrições normativas do papel do diretor e de professor, mas devido à socialização, à educação escolarizada e às experiências vividas no âmbito das escolas, estes elementos podem ter concepções ideais do seu papel.

Essa concepção ideal, dependendo de certos padrões, pode estar mais próxima ou mais distante da concepção oficial, mas em função das pressões exteriores, prescrição oficial de papel e das pressões interiores e da personalidade, o indivíduo chega a uma *definição* pessoal do papel, representando sua perspectiva em relação aos vários aspectos da organização. A definição pessoal de papel representa o modo de acomodação do indivíduo à organização a fim de evitar problemas com os superiores e conflitos pessoais.

Essas constatações levaram a algumas suposições a serem exploradas nas escolas e na presunção de encontrar dois tipos de “subculturas”. Uma, resistente à política oficial da escola e a outra em que as normas, crenças e valores dos subordinados mostram atitudes positivas

em relação ao superior, às atividades sociais e à ideologia da organização. Assim como podemos encontrar pessoas que se conformam com as regras, encontraremos pessoas que não se conformam.

Estrutura de autoridade, tipo de “subcultura” (definição pessoal de papel, como meio para acomodar-se à organização) e predisposição para aceitar autoridade “formal” (traço de personalidade) são os três aspectos descritos pela autora. Esses aspectos formaram o esquema de referência que possibilitou a definição de algumas hipóteses e a formulação de algumas questões necessárias à coleta de determinados dados:

1) Como se distribui o traço de autoritarismo, medido pela F-Scale, entre professores e diretores de escolas de 1º grau?

2) Há uma atitude generalizada de aceitação e/ou rejeição da autoridade do diretor entre os professores?

3) Uma “subcultura” mais democrática pode ser encontrada em escolas. Nestas escolas, os professores devem revelar maior satisfação com a situação?

4) Uma “subcultura” mais autocrática poderá ser encontrada em escolas cujos professores e diretores obtiverem altos escores em autoritarismo? Nestas escolas, os professores com baixo escore em autoritarismo tenderão a mostrar insatisfação com a situação e serão “rebeldes” às ordens do diretor.

5) Em escolas onde o diretor e professores tiverem escores similares em autoritarismo, os professores mostrarão as seguintes características que interferem nas relações sociais:

- sentem-se mais seguros?
- Estão mais motivados para executar as atividades programadas em função dos objetos da escola?
- Estão mais satisfeitos com o diretor?

- Há menos conflito entre os subgrupos e entre estes e o diretor?
- 6) Qual a concepção ideal do papel do diretor?
- 7) Qual sua definição pessoal de papel?
- 8) O que o diretor espera do professor?
- 9) Qual sua concepção ideal do papel do diretor, formulada pelos professores? O que eles esperam do diretor?
- 10) Como eles vêem o diretor?
- 11) Qual a concepção ideal de papel do professor? E a sua definição pessoal?
- 12) Há alguma relação entre:
  - a) autoritarismo e subgrupo a que pertence?
  - b) Autoritarismo e educação escolarizada?
  - c) Autoritarismo e experiência no magistério.

Na segunda parte deste trabalho foi realizada a pesquisa. Os sujeitos escolhidos foram professores I (com certo tempo de magistério “primário”, 1ª a 4ª série do 1º grau), professores III (com certo tempo de experiência como professor de 5ª a 8ª série do 1º grau), diretores e membros da escola (estar a um ano em contato com o diretor).

Os professores foram divididos em dois subgrupos, Professores I e Professores III. A autora fez algumas descrições sobre os professores.

O professor “primário” possuía escolarização de nível médio, formado na Escola Normal e seu status era inferior ao do professor “secundário”. Fazia parte da escola elementar ou “grupo escolar” de características centralizadoras e autoritárias. O professor “secundário” lecionava no “ginásio secundário”, possuía formação em nível superior, constituindo uma elite com elevado status social de características democráticas.

O mesmo procedimento de estudos foi utilizado com os diretores. Diretores com experiência no “grupo escolar” e diretores de “ginásio”.



Os instrumentos de trabalho utilizados nessa pesquisa foram a F-Scale, o questionário informativo e a entrevista.

A F-Scale, escala de autoritarismo de Adorno e associados foi administrada com 10 diretores de escola, 46 professores I e 46 professores III, a fim de identificar o grau de “autoritarismo” destes profissionais. O questionário informativo foi utilizado para coletar dados sobre sua escolarização, vida funcional, incluindo tempo de magistério.

A entrevista foi realizada com 5 professores e os diretores, e em duas etapas. A primeira etapa foi aberta, e a segunda foi dirigida por questões. Na entrevista aberta os profissionais conversaram sobre temas relacionados à situação atual da sociedade, aos modos como os pais educam os filhos, ao funcionamento da escola. Na segunda etapa procurou-se obter informações sobre concepção ideal de papel, como sentem as restrições impostas pelo “Regimento Escolar” e como definem o seu papel, ou seja, face às prescrições estruturais e suas atitudes, como se adaptam à situação escolar e, finalmente, como se dão as relações entre superior e subordinados.

Finalmente, chegamos à conclusão. Os resultados mostraram que a autoridade está concentrada no diretor, e para descrever melhor os resultados, as escolas foram separadas em dois grupos. No primeiro grupo encontram-se quatro escolas, caracterizadas por elevada centralização na tomada de decisão. O diretor é quem dá todas as ordens, não pede sugestões ou auxílio aos membros da organização. No segundo grupo estão as outras seis escolas, que ao contrário, do primeiro grupo, apresentam maior delegação de tomada de decisões por vários níveis, como do assistente de direção, secretaria, orientador do centro cívico, professor de séries ou de área, zeladores e serventes.

Suano constatou que no primeiro grupo os subordinados exibiram conformidade às exigências dos diretores. Esses diretores cumpriam a legislação de modo rígido, guardaram distância dos professores e preferiram um relacionamento formal. Assim os subordinados

estariam impossibilitados de exercer qualquer tipo de influência e acabaram desenvolvendo um conjunto de normas que desencorajavam tentativas de oposição declarada ao superior.

Durante as entrevistas os informes contribuíram para a análise das normas, crenças e valores de professores que podem ser vistos em dois grupos. O grupo dos professores III possuía uma “subcultura” que resistia à política oficial da escola. Com estes professores, os diretores exerceram sua autoridade limitada. O grupo dos professores I possuía uma “subcultura” diferente da dos professores III. Eles apoiaram-se na política oficial e ideológica da escola.

Quanto aos diretores, também houve uma subdivisão de grupos. Um grupo de diretores que valorizava a direção centralizada, em que não delegavam atividades, demonstravam formalidade nos relacionamentos intra-escolares e rigorosidade na aplicação dos dispositivos legais. O outro grupo enfatizou as relações humanas menos centralizadas, consultando as pessoas antes de dar as ordens.

Ao prosseguir nos estudos, houve a constatação de que a autoridade fora construída nas relações dos professores, diretores, alunos e funcionários, cercada por vários fatores como personalidade dos alunos, dos professores. O modo de relação existentes na escola e na família contribuiu para a formação de um local autoritário. Segundo Suano (1980, p. 309), “[...] se o conjunto da escola for administrado de maneira autoritária, se os alunos forem sujeitos a uma educação coercitiva nas famílias, se um clima de autoritarismo reinar na sociedade global, teremos uma estrutura autoritária”.

No que tange à escolaridade, Suano constatou que os Professores I, formados na “Escola Normal”, obtiveram alto escore em autoritarismo, porque estavam preocupados com “técnicas de ensino”. Os professores III formados em Escolas Superiores apresentaram baixo escore em autoritarismo, além de propiciar uma visão mais ampla e crítica.

Quanto à variável de tempo de exercício de magistério revelou-se dois resultados. A idade dos professores e a prolongada vivência numa organização, cuja estrutura de autoridade sempre teve como características a dominação. Não é de estranhar que os Professores I “aprenderam” a revelar tanta conformidade.

No caso dos diretores, a distribuição do traço de autoritarismo não confirmou a hipótese, pois os diretores dos “grupos escolares” obtiveram escores elevados, mas como a amostra foi pequena, ficou difícil analisá-la rigorosamente.

As entrevistas ofereceram outras informações para a pesquisa. A autora observou que os professores insatisfeitos nas escolas com estrutura de autoridade centralizada ficaram submissos às ordens. Conforme Suano (1980, p.310), “[...] a estrutura de autoridade das escolas, o traço de personalidade e os valores, crenças e normas da escola, relacionam-se de modo a determinar os seus modos de adaptação à organização”.

Para concluir este trabalho, Suano utilizou-se da “definição pessoal de papel” com o intuito de mostrar que tanto as forças superiores quanto as inferiores influenciam no comportamento do indivíduo. Fatores como a cultura onde nasceu e se desenvolveu o indivíduo, as características de sua personalidade, as condições de trabalho, as pressões dos grupos informais, os valores, as crenças, as normas dos diretores e professores influenciaram no comportamento do indivíduo. Vejamos o que a autora fala dos diretores e professores I e III em relação às suas expectativas e relações interpessoais.

Os diretores:

A concepção ideal dos diretores distancia-se das prescrições como oficiais, porque o diretor se comporta como um líder democrático, crítico, educador, livre para tomar decisões e sem rigidez no cumprimento dos dispositivos legais. Quanto aos problemas da escola, não sentem conflitos, mas no que se diz em relação a salário, condições de trabalho do professor, a falta de recursos humanos e materiais, revelam-se insatisfeitos. Essas dificuldades demonstram o quão estão magoados, insatisfeitos e revoltados, embora não demonstrem por conta do medo da política educacional, e tentam contorná-la de alguma forma. (SUANO, H., 1980, p.312).

### Os professores I:

Em termos de expectativas quanto ao papel do diretor, valorizam muito as “relações interpessoais”, suas respostas entram em contradição com o modo como se relacionam com o diretor e com a concepção ideal de seu próprio papel. Por vários motivos já citados, colocam-se em atitude submissa em relação ao diretor e projetam nele algumas qualidades e habilidades que eles próprios não utilizam: ser amigo, humano, cordial, respeitar o outro, etc. Mas valorizam, também, o diretor positivo, justo, que conhece a lei e a aplica a todos com equidade. Estes valores conflitantes parecem ser explicados por sua personalidade, pela longa vivência neste tipo de estrutura organizacional. Mesmo quando insatisfeitos, publicamente acatam as ordens, mas são incapazes de dialogar com o diretor, apresentar suas razões, enfim, contrabalançar as forças: a do diretor e as suas. (SUANO, H., 1980, p.313).

Suano explica que estes professores internalizaram de tal forma as prescrições legais que mesmo com uma direção menos centralizada, eles continuariam obedientes e cumpridores da legislação.

### Os professores III:

situam-se no lado oposto do professor I. Parecem mais seguros, mais objetivos, com visão mais ampla de sua realidade. Onde a estrutura de autoridade é muito centralizada, os professores demonstram insatisfação, cumprindo o mínimo exigido para o papel e procuram “enfrentar” o diretor, sendo contrários a qualquer “procedimento autoritário”. Nas escolas cujos diretores descentralizam as decisões e atividades, usando outros recursos para influenciar os subordinados, os professores III mostram-se mais satisfeitos, colaboram mais com a direção, têm um relacionamento amigável e descontraído com o diretor. (SUANO, H., 1980, p.314).

Dessa forma, nestas dez escolas parece emergirem dois padrões de relações de autoridade: os diretores “autocráticos” conseguem obediência dos professores I, e embora distantes, formais e impessoais com professores III, não obtêm a estrita conformidade às suas exigências.

Na conclusão deste trabalho podemos evidenciar que na organização existem inúmeras definições de papel que se inter-relacionam. Segundo Suano, (1980, p.319), “[...] em uma organização não há vivência exclusivamente de sua parte burocrática, mas das pessoas que lá se encontram e que vivem numa determinada cultura, pois a cultura contribui para formação da personalidade dos diretores, professores, alunos e funcionários”.

Na cultura brasileira predomina as características autoritárias, cujas personalidades evidenciam altos escores em autoritarismo e alta predisposição para se acomodar à estrutura autoritária da escola, ou seja, com forte “prontidão” para comportar-se de modo consistente com os objetivos da organização, com os programas oficiais, aceitando plenamente a sua ideologia. Embora tenha encontrado professores “menos autoritários” que não revelam “prontidão” para uma conformidade às exigências estruturais, podemos considerá-los como representantes de mudanças a um novo estilo de relações inter-pessoais nas escolas.

Nos estudos de Micela, em *Antropologia e Psicanálise* evidenciei a necessidade de estudar o simbólico para compreendermos que em uma cultura existem as regras “externas” e “internas”. Isto significa superar os traços universais no desenvolvimento do gênero humano e a visão dicotômica de natureza-cultura. Somente a partir desses estudos seria possível que a Escola de Cultura e Personalidade conseguisse destaque e aprofundamento do simbólico com o inconsciente e o entendimento das relações autoridade/escola.

Autores como Kroeber, Benedict, Linton, Kardiner, Sapir e Mead tornaram possível que os estudos de cultura e personalidade conseguisse destaque na ciência.

Kroeber desvinculou-se das teorias ambientais, econômicas e sociais, para destacar os fenômenos culturais, juntamente, com os fatores psíquicos. Para ele, a cultura é regida pelas leis psicológicas. Benedict uniu cultura e personalidade, no sentido de que a variação da cultura colaboraria para a variação de personalidades.

Sapir no campo do desenvolvimento infantil estudou as relações entre cultura e personalidade, em que a cultura seria analisada do ponto de vista psicológico. Mead, ao contrário de Sapir, interessou-se por determinar os mecanismos psicobiológicos que formam as determinadas características individuais.

Linton e Kardiner elaboraram o conceito de personalidade de base. Este conceito contribuiu para que as culturas não fossem dominadas por uma “idéia fixa”, pois o que

interessa é a relação personalidade e cultura. Para Linton, a personalidade de base se forma com as experiências que os indivíduos têm controlado por modelos culturais. Para Kardiner são as instituições que influenciam no desenvolvimento do indivíduo.

É interessante afirmar, mais uma vez, que personalidade e cultura caminham juntas, com as idéias, valores, comportamentos e papéis próprios de uma sociedade, pois não seriam estas mais que a representação dos modelos simbólicos subjacentes a tal sociedade. Concomitantemente ao trabalho de Micela, as explicações de Suano em *Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau – resultados preliminares*, contribuem na compreensão da relação personalidade – cultura na sociedade autoritária brasileira.

No desenvolvimento de seu trabalho, Suano enfatizou a relação de influência mútua entre a estrutura da escola e a personalidade do diretor e professores, a fim de descrever a estrutura de autoridade na organização escolar, sob três variáveis, a estrutura administrativa, personalidade e cultura.

Suano (1980), ao explicitar o fenômeno autoridade, deparou-se com algumas barreiras como a crise da autoridade na sociedade moderna, a dicotomia natureza-cultura, o esgotamento das teorias administrativas, científica e das relações humanas e a tentativa de situar personalidade e cultura no desdobramento das questões de autoridade escolar.

Conforme Suano, a autoridade como um fenômeno social que começou nas relações informais e atingiu os estágios formais nas organizações burocráticas, estendeu-se por toda esfera da vida humana. Tentar compreendê-la significa buscar os caminhos da Escola de Cultura e Personalidade. O trabalho de Micela evidenciou que cultura e personalidade caminham juntas.

Com os estudos de Arendt, Suano pontuou a crise da autoridade. Conforme a autora, a autoridade foi confundida com poder violência, repressão, e por isso perdeu seu verdadeiro significado.

Após Arendt, Suano buscou suporte nas teorias da administração científica e das relações humanas, ambas na tentativa de auxiliar na organização da empresa. A administração científica buscava utilizar a recompensa como forma de conquistar o indivíduo, mas acabou por tornar-se muito autoritária. As relações humanas procuraram motivar os indivíduos em seu trabalho para conseguir bons resultados, mas ocorreu o contrário, pois utilizava-se da persuasão para com os indivíduos, acabando por gerar um clima autoritário.

Suano partiu em busca de explicações sociológicas e psicológicas, no intuito de fugir um pouco das explicações racionais de homem e das relações de autoridade em organizações. Dessa forma, a autora caminharia para o entrelaçamento das teorias e a busca da concepção de papel, personalidade e cultura.

Na análise sociológica, a autora, constatou que Weber somente analisou as características formais da burocracia desconsiderando aspectos pessoais e culturais da vida do indivíduo. Com os estudos da psicologia evidenciou o trabalho de T. Adorno na *Personalidade Autoritária*. Para a constatação da autoridade foi utilizado a F-Scale, cuja intenção consistia em descobrir o tipo de personalidade dos pais e o modo utilizado na educação dos filhos. Constatou-se que a sociedade brasileira possui um perfil autoritário e o indivíduo com alto score de submissão é receptivo à manipulação dos poderes externos mais fortes.

A partir dessa constatação Suano analisou a estrutura administrativa da escola, já que mesmo com a existência da hierarquia na instituição, os rituais de relações interpessoais e os símbolos estão presentes nas relações.

No estudo da estrutura administrativa, a escola foi considerada como instituição social, e na sua relação com as teorias sociológicas, como economia da educação, história da educação, estrutura política e econômica do país. O estudo da sociedade brasileira foi reforçado por conta da sua longa tradição em autoritarismo, tanto na sociedade, quanto na escola.

Constatamos na análise da estrutura burocrática (formal) que a autoridade racional-legal está presente no “Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau e 2º graus”, de São Paulo, por isso procurou relatar sobre organização, organização formal e burocracia. Dentre as considerações elencadas por Suano, o estudo da autoridade demonstrou um outro aspecto relevante, a concepção de papel, personalidade e cultura.

A evidência deste trabalho demonstra que as teorias até agora utilizadas não conseguiram “extinguir” o problema da autoridade nas escolas brasileiras. Dessa forma, Suano procurou os estudos de Escola, Cultura e Personalidade, juntamente com os estudos de Micela. Constatamos que para compreendermos a autoridade escolar e o estilo autoritário que entremeava as relações entre diretores, professores, alunos e funcionários, seria preciso estabelecer o vínculo entre personalidade e cultura.

Segundo Suano (1980, p.172), “[...] a escola se situa num todo complexo em que se encontram diretores, professores, assessores, funcionários, alunos e a comunidade permeando fatores de várias ordens: estruturais, psicológicos, econômicos, políticos e culturais”. A Escola de Cultura e Personalidade tornou-se importante para os estudos da autoridade tendo-se em vista a complexidade da organização escolar.

Na valorização dos modelos culturais com os modelos psíquicos, Micela evidenciou que as leis psicológicas estão presentes na cultura e que a personalidade do indivíduo se formaria devido às reações de várias culturas. Suano uniu todos aspectos. A caracterização das relações entre personalidade e cultura contribuiu na compreensão da interação das forças interiores



sobre o indivíduo, no desempenho de papéis em organizações escolares com suas características peculiares.

Ao relacionar Personalidade e Cultura, Suano deparou-se com a dicotomia presente na ciência moderna, separando o indivíduo da sociedade, a natureza da cultura. Posto que em uma organização exige-se que cada indivíduo demonstre uma forma de comportamento compatível com o seu cargo, com os estatutos, os regimentos oficiais e política organizacional. É preciso, para se compreender as organizações e a autoridade, em primeiro lugar, identificar os valores básicos profundamente enraizados no cenário cultural e histórico, “[...] cada indivíduo desempenha um papel na instituição, e no desempenho de papel seleciona as ações em função dos determinantes externos e internos: variáveis estruturais e psicológicas, aliadas à sua cultura [...]”. As relações ocorrem num emaranhado de sistemas de símbolos construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente.

Desse ponto de vista, ocorre o resgate do indivíduo como sujeito ativo do ambiente organizacional, o indivíduo que tem idéias, que forma conceitos e que pode apreender e aplicar sistemas específicos de significado simbólico. Essa concepção dá atenção ao comportamento simbólico, porque na busca da verdade o homem comporta-se e constrói a cultura: ciências, artes e religião, pois a capacidade humana de simbolização é vital para a aprendizagem da cultura, assim como para acrescentar, modificar ou subtrair outros aspectos de sua cultura.

Sendo que cada personalidade é formada numa determinada cultura de concepção de moral, de desejos inconscientes, pensamentos conscientes, valores, sentimentos, autoconceitos, atitudes e forças que permitem mudar ou conservar estas características, a personalidade é quem explica melhor os mecanismos de poder vigentes na escola. Podemos observar que a maneira como as pessoas se relacionam com autoridade na escola são

resultantes de suas experiências anteriores com “figuras de autoridade” (pais, professores, diretores, etc) de seus valores e de outros fatores que operam no seu mundo interior.

O trabalho de Suano deixa evidente que na cultura brasileira predominam as características autoritárias, marcadas por personalidades com altos escores em autoritarismo e com altas predisposições para se acomodarem à estrutura autoritária, ou seja, aos programas oficiais e aos objetivos organizacionais.

Concluimos que os estudos de Personalidade e Cultura colaboraram, de certa forma, na compreensão do fenômeno autoritário. Unir indivíduo, cultura, sociedade, personalidades individuais, contribuiu na elaboração e entendimento da estrutura autoritária. Suano e Micela deixaram, para nós, bem claras estas relações.

Abordo, a seguir, a desembocadura de toda essa problemática no campo dos estudos organizacionais. Procurarei mostrar que a teoria do comportamento organizacional de Argyris e Likert e as metáforas da organização de Gareth Morgan evidenciam outra esfera de estudos do campo organizacional em relação à autoridade. Uma esfera organizacional diferente das já apresentadas. Ambas mostram a relação existente entre superior e subordinado, a política, o poder, a subordinação e a dominação. Salientarei a importância dessas idéias para o estudo das relações autoridade/escola.

## **4 – A desembocadura dessa problemática no campo dos estudos organizacionais**

Esse tópico propõe abordar a teoria do comportamento organizacional de Likert e Argyris e as metáforas da dominação de Morgan. A teoria do comportamento organizacional permite compreender que em toda organização existem relações entre superiores e subordinados e que as personalidades de cada indivíduo influenciam no comportamento organizacional. As metáforas da organização de Morgan complementam e estendem o estudo do comportamento organizacional no direcionamento da pesquisa para o aspecto político, do poder, da subordinação e da dominação.

### **4.1 – A teoria do comportamento organizacional de Likert e Argyris**

Para desenvolver este tópico, utilizo as obras de Likert *Novos Padrões de Administração*<sup>10</sup> e *A organização humana*<sup>11</sup> e, de Argyris, *Personalidade e Organização: conflito entre o sistema e o indivíduo*<sup>12</sup>. Essas obras evidenciam o estudo do comportamento dos indivíduos na organização. Likert e Argyris mostram que o comportamento organizacional em uma empresa é autoritário porque as relações dos indivíduos são hierárquicas, deixando de lado a valorização da personalidade do indivíduo.

Proponho pensar em como a liderança autoritária influencia no comportamento submisso dos indivíduos, na desvalorização das atitudes e na descaracterização da personalidade destes indivíduos.

---

<sup>10</sup> LIKERT, R. *Novos padrões de administração*. São Paulo: Pioneira, 1979.

<sup>11</sup> LIKERT, R. *A organização humana*. São Paulo: Atlas, 1975.

<sup>12</sup> ARGYRIS, C. *Personalidade e Organização: conflito entre o sistema e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Editora Renes, 1968.

As obras de Likert *Novos Padrões de Administração* e *A Organização Humana* estão estruturadas em um conjunto de dados organizados pretendendo delinear um sistema de melhor administração, porque um dos mais difíceis problemas do mundo consiste em melhor organizar os esforços dos indivíduos a fim de alcançar os objetivos desejados.

Em 1947, o Institute for Social Research, pensando em como melhor administrar, deu início a uma série de estudos com a intenção de descobrir a estrutura organizacional e quais os princípios e métodos de liderança e administração. Os autores desse grupo de pesquisa utilizaram-se de diversos critérios, como produtividade por homem - hora ou alguma medida semelhante de êxito da organização em atingir sua meta de produtividade, satisfação no serviço e outras satisfações por parte dos membros da organização, giro do pessoal, desperdícios, motivação do empregado e do administrador.

Esses estudos, segundo Likert (1979), foram realizados e planejados em várias indústrias, como automobilísticas, química, serviços de entrega, instrumentos eletrônicos e elétricos, equipamento e aparelhos elétricos, produtos alimentícios, maquinarias pesadas, seguros, papel, petróleo, utilidades públicas, ferrovias e têxteis. Estudaram, também, hospitais, agências governamentais, conseguindo dados através de dezenas de milhares de empregados das mais variadas classes, desde operações realizadas por operários sem quaisquer aptidões especiais até laboratórios da pesquisa científica altamente especializada.

Os dados da pesquisa de Likert constataram que quando uma supervisão não é rigorosa, ocorre aumento da produtividade. Nesse caso, os dirigentes de alta produtividade deixam claras as suas tarefas aos seus subordinados, dando-lhes liberdade para executá-la. Ao contrário, os dirigentes de baixa produtividade precisam dar ordens o tempo todo e perdem tempo com isso.

Interessante observar nessa primeira forma de relação, é que o superior tenha interesse pelo sucesso e bem-estar dos subordinados, além de conseguir bons resultados e níveis de

desempenho. Os supervisores recomendam, segundo Likert (1979, p.31) “[...] promoções, transferência, aumento de ordenados, informam o pessoal sobre tudo o que acontece na companhia, mantêm os empregados a par de quão bem estão se desempenhando e escutam as suas queixas e reclamações [...]”, porque quando os serviços tornam-se rotineiros demais, a monotonia e a perda de satisfação com o trabalho parecem afetar prejudicialmente a produtividade.

A liberdade é outro fator que influencia na produtividade. De acordo com Likert (1979), ao estabelecer o próprio ritmo de trabalho, os indivíduos revelam-se mais produtivos do que aqueles que não gozam de liberdade, contudo, ocorrerá produtividade desde que ocorra intercâmbio entre superiores e subordinados e os indivíduos sejam motivados.

Outro fator que determina se a organização terá bons resultados, escreve Likert, é a habilidade do dirigente em supervisionar seus subordinados *como um grupo*. Quanto maior sua habilidade em utilizar métodos de supervisão em grupo, maior será a produtividade e as satisfações encontradas no emprego pelos subordinados.

A lealdade consiste em outro fator que influencia no comportamento organizacional. Afirma Likert que (1979, p.46) “[...] a lealdade dos empregados não-supervisores para com seu grupo de trabalho e o orgulho pela sua capacidade produtiva têm uma ligeira relação positiva com a produtividade [...]”. Os estudos do autor revelaram que quanto maior a lealdade entre os colegas do grupo, maior a influência que as metas do grupo exercem sobre o desempenho dos componentes. É evidente que o aumento da lealdade entre colegas do grupo está associado a uma maior pressão motivacional para atingir o nível de produtividade que o grupo considera adequado. Nos grupos leais ocorre o fluxo de ida e volta, de cooperação, ao contrário dos grupos de baixo índice de lealdade onde cada trabalhador está por sua própria conta, em que é inteiramente responsável pela execução de sua tarefa.

Além de todos estes fatores citados, a comunicação é um outro fator que influencia no desempenho organizacional. Segundo Likert (1979, p.63), a comunicação “[...] é essencial ao funcionamento de uma organização. É amplamente reconhecida como um dos mais importantes processos de administração, apesar de apresentar graves defeitos [...]”. Podemos acrescentar que é um “[...] processo complexo que envolve diversos dimensionamentos, como transmissão de material do remetente para a audiência alvo, compreensão desse material e a sua aceitação ou rejeição [...]”.

Fatores como material cognitivo, material motivacional e emocional influem na comunicação de informações. Likert indica que hostilidade, medo, desconfiança e atitudes similares tendem não só a reduzir o fluxo e a aceitação de informações relevantes como também a gerar motivos para distorcer comunicações tanto ascendentes como descendentes.

Suspeita e falta de confiança levam os membros de uma organização, em todos os níveis de hierarquia, a “não baixar a guarda”, a partilhar um mínimo de informações com os demais e a olhar com desconfiança a informação transmitida por outros. A desconfiança conduz a fracassos de comunicação. Confiança recíproca e fé por parte dos membros de uma organização parecem ser necessários para que o processo de comunicação funcione eficientemente. (LIKERT, R., 1979, p.64).

O autor salienta que a falha na comunicação de informações é evidente nas organizações. Esta falha é mais evidente quando o superior repassa as tarefas e deixa de tornar claro aos subordinados qual, precisamente, é a sua tarefa e o que se espera deles, contribuindo ainda mais para o fracasso nas comunicações.

De acordo com Likert (1979), a capacidade para exercer influência em uma organização depende, em parte, da eficácia de seus processos de comunicação. Por conseguinte, não é surpreendente a constatação de que a influência tem uma relação com o desempenho, comparável à da comunicação. Vejamos.

A opinião prevalecente é a de que a autoridade e responsabilidade estão situadas no presidente da organização e que ele delega quantidades apropriadas de responsabilidade e autoridade a seus subordinados e os considera responsável pelos resultados. Os subordinados por sua vez delegam quantidades apropriadas de responsabilidade e autoridade aos seus subordinados e assim por diante, de cima para baixo, por toda a linha de organização. Segundo este ponto de vista, os gerentes de um mesmo escalão e desempenhando a mesma função devem receber idêntico quinhão de autoridade e de responsabilidade. Embora tais pontos de vista encerrem parcelas de verdade, nem sempre é o mesmo que ocorre, pois a quantidade efetiva de autoridade exercida por um gerente pode ser bem diferente da quantidade que lhe é delegada.

Esta autoridade que lhe é delegada depende também dos princípios e práticas gerenciais e motivacionais que são usados. Obviamente, os métodos e a habilidade de liderança do gerente, incluindo sua capacidade de orientar os homens no sentido de se tornarem coesos, leais e eficientes em comunicação e a capacidade de exercer influência de baixo para cima, afetam a quantidade de autoridade que o gerente efetivamente tem. Os gerentes nos departamentos de alta produtividade constroem um tipo diferente de sistema administrativo, um sistema melhor do que o empregado pelos gerentes de baixa produção. Este sistema melhor de administração atribui, tanto aos empregados, quanto aos administradores de alta produtividade, maior influência. (LIKERT, R., 1979, p. 76).

Os manuais de administração ressaltam a autoridade e o controle como o fundamento da administração. Consideram como ponto pacífico o poder de controlar e sustentam que a relação entre o empregador e o empregado numa empresa é uma obrigação contratual que subentende o direito de comandar e o dever de obedecer.

Observamos que na relação entre superior e subordinados ocorre uma discrepância como, por exemplo, as diferenças em percepção de diferentes empregados em relação ao comportamento de seus supervisores, pois as expectativas, normas e valores de cada indivíduo conduzem a tal comportamento.

Tannenbaun (apud Likert, 1979, p. 117) evidencia que esse tipo de comportamento tem influências da personalidade dos indivíduos, por isso que os empregados mais autoritários reagem de forma menos favorável à participação ao passo que os de maior necessidade de interdependência reagem mais favoravelmente. Likert explica que isso acontece, porque os subordinados esperam que seus supervisores sejam capazes de exercer influência de baixo para cima, ao lidar com problemas pertinentes ao serviço e ao tratar de problemas que interessam a eles (os subordinados) e ao seu bem-estar. Quando um supervisor não está à altura das expectativas é de se esperar que os empregados reajam desfavoravelmente.

No processo de supervisão é sempre necessário que o líder, prossegue Likert, leve em conta as expectativas, os valores e habilidades interpessoais daqueles com os quais está interagindo. Essas atitudes se aplicam a todas as suas relações com outras pessoas como com seus supervisores, pares e subordinados, sendo válida também nas relações entre vendedor e cliente, mestre e discípulo ou qualquer outra interação entre pessoas. De fato não existem regras específicas de supervisão que funcionem bem em todas as situações, pois os supervisores é quem precisam ter a sensibilidade de criar possibilidades para uma supervisão eficaz.

Como já dissemos, a teoria do comportamento elaborada por Likert demonstra que a autoridade é o meio para motivar e dirigir o comportamento, sendo utilizada pelos gerentes de baixa produtividade. Ao contrário, os gerentes de máxima produtividade não acreditam que essa forma possa produzir os melhores resultados, ao passo que o ressentimento gerado pelo exercício direto da autoridade tende a circunscrever a sua eficácia. Os gerentes de máxima produtividade aprenderam que os melhores resultados podem ser conseguidos quando se emprega um processo motivacional diferente.

Segundo Likert (1979), é evidente que os administradores, ao proporcionarem atitudes favoráveis aos empregados, conseguem alcançar resultados satisfatórios. Da mesma forma que ao tratar as pessoas como “seres humanos” e não como “engrenagens em uma máquina”.

É preciso lembrarmos que cada indivíduo reage de forma diferenciada à qualquer situação, dependendo da formação anterior de sua cultura, de sua experiência e expectativas. Segundo Likert (1979, p. 154), “[...] o administrador só fará pleno uso das capacidades potenciais de seus recursos humanos quando cada pessoa numa organização for membro de um ou mais grupos de trabalho, operando eficientemente, tendo um alto senso de lealdade grupal, técnicas eficazes de interação e altas metas de desempenho[...]”.



Em suas pesquisas, Likert constatou que quanto maiores a atração e lealdade ao grupo, mais o indivíduo é motivado

a aceitar os objetivos e decisões do grupo, a procurar a influenciar os objetivos e decisões do grupo de maneira que se tornem condizentes com sua própria experiência e seus próprios objetivos, a comunicar-se plenamente com os membros do grupo, a escolher com satisfação tentativas de comunicação e influência da parte dos outros membros, a portar-se de maneira a ajudar a implementar as metas e decisões que são consideradas como as mais importantes pelo grupo, e a portar-se segundo vias que possibilitem o recebimento de apoio e reconhecimento favorável dos membros do grupo e, especialmente, daqueles membros que o indivíduo sente serem os mais poderosos e de mais elevado *status*. (LIKERT, R., 1979, p.155).

Likert (1979, p.210) afirma que a organização é um “[...] empreendimento humano, cujo sucesso depende dos esforços coordenados de seus membros [...]”. Esses esforços são mediados por diversos e importantes processos e características com uma estrutura, com processos de observação e medição, assim como do ambiente da organização, da relação da organização com este ambiente, com processo de tomada de decisões, recursos de ação para pôr em prática as decisões, processos de influência, dimensionamentos de atitudes e características motivacionais.

Segundo Likert (1979, p. 210), “[...] esses processos são inter-relacionados e interdependentes e propiciam atitudes favoráveis e uma orientação cooperativa por parte dos membros da organização [...]”. Quanto melhor este sistema funcionar, “[...] melhor funcionará sua capacidade de organizar e coordenar as especializações, aptidões e recursos do pessoal na organização”. Este processo é o que o autor denomina de sistema de interação influência que desempenha a função conectiva.

Likert salienta que o sistema de interação-influência se aproxima de uma forma estrutural de superposição grupal múltipla e quanto mais eficientes são os grupos, melhores serão a comunicação, a motivação e os outros processos da organização.

Assim as teorias clássicas da administração dizem que mesmo com o sistema de interação-influência, a autoridade e responsabilidade são importantes no funcionamento da empresa, cabendo ao presidente encarar a autoridade como procedendo do alto para baixo e para os lados. De acordo com a nova teoria,

a influência para cima e para os lados é tão parte dos processos organizacionais como a influência de cima para baixo. Conseqüentemente, os diferentes níveis na organização não devem ser considerados em termos de maior ou menor autoridade, mas sim como coordenando ou unindo um maior ou menor número de grupos de trabalho. Nos níveis mais altos ou mais centrais da organização, os problemas, metas, recomendações e influência de um grande número de unidades convergiriam, através de estrutura de grupos superpostos, no sentido da resolução e da integração, mais do que sucederia nos níveis mais baixos. Os níveis mais altos, portanto, coordenariam decisões que influenciam maior número de pessoas. Isso não significa, porém, que os níveis mais altos exerceriam sempre maior influência. Muitas vezes, um pequeno grupo de trabalho, constituído de técnicos especializados, exerceria mais influência sobre uma decisão importante do que o presidente da companhia. (LIKERT, R., 1979, p. 220).

Trago neste momento aspectos da obra de Chris Argyris *Personalidade e Organização: conflito entre o sistema e o indivíduo*. A obra está estruturada a partir do enfoque das ciências do comportamento na sua tentativa de compreender o comportamento humano nas organizações. Esse enfoque se explica pelo crescente utilização das ciências do comportamento, na década de 40, em cursos de planejamento, escolas de economia e de administração pública e a compreensão do *porque* do comportamento humano.

Argyris (1969) abordou questões como: Quais são os componentes básicos da organização?, Como a organização se desenvolve?, Como se mantém internamente?. No entanto, as questões não foram totalmente respondidas, porque em uma organização existem os fatores sócio-econômicos, político, além do sistema interno da organização. Outro ponto importante, não abordado, é a modificação da estrutura da organização. Como se apresentam as mudanças? Como são conhecidas? Quais as suas influências?

Afirma Argyris (1969) que o administrador e o cientista preocupam-se em saber *porque* as pessoas conduzem de determinada maneira as organizações e em *diagnosticar* os

comportamentos das pessoas, porque todo comportamento humano numa organização origina-se de um ou da combinação dos fatores individuais, fatores de pequenos grupos informais, fatores orgânicos (organizacionais) formais.

A análise dessa obra clássica de Argyris é importante porque traz subsídios sobre o comportamento humano na organização e explicita melhor as relações formais e informais de uma organização e a liderança autoritária. As questões elencadas e a ênfase dada ao comportamento organizacional pelo autor suscitaram reflexões acerca de nosso tema de estudo, a autoridade escolar.

Para o estudo da autoridade escolar é importante considerar a conduta dos indivíduos na organização, até porque em uma organização (ou organização escolar) são os indivíduos que as movimentam. O autor afirma que a conduta dos indivíduos é complexa, com níveis de causas variadas, pois ocorre a fusão de dois componentes básicos, o indivíduo e a organização formal e afinal, a estrutura de personalidade não pode ser formada sem que se conheçam as características desses dois componentes.

Como bem coloca Simon (apud Argyris, 1969), as organizações e sua estrutura “[...] são criadas com a intenção de atingirem determinados objetivos e as pessoas que trabalham nas organizações acreditam, pelo menos durante algum tempo, que estão empenhadas na realização desses objetivos [...]”. Devemos também considerar que todo comportamento na organização pretende ser um comportamento racional, em que a criação de uma organização formal exige uma abordagem do tipo “planejamento lógico”.

Em função desse comportamento racional e do “planejamento lógico”, alguns elementos tornaram-se fundamentais na organização formal. São destacados três, a especialização da tarefa, a cadeia de comando, e a unidade de direção.

Segundo Argyris (1969, p.72), “se a concentração de esforço num campo limitado de iniciativa aumenta em qualidade e quantidade a produção, a eficiência administrativa e da

organização é aumentada pela *especialização de tarefas* atribuídas aos componentes da organização”.

A *cadeia de comando*, prossegue Argyris (1969, p.73), “[...] consiste em um forma de motivar o indivíduo a aceitar a direção, o controle, e a coordenação de seu comportamento. A finalidade de se organizar dessa forma é fazer com que os indivíduos dependam, obedecam e se subordinem ao chefe [...]”. Em consequência, os indivíduos exercem pouquíssimo controle sobre seu ambiente de trabalho.

Na *unidade de direção*, afirma Argyris (1969, p.77), é estabelecida que a eficiência administrativa e da organização aumentam se cada unidade possui uma única atividade (ou em conjunto homogêneo de atividades) que é planejado e dirigido por um chefe.

Ao seguir estes princípios fundamentais, Argyris coloca que em um ambiente de trabalho os indivíduos trabalham sob um controle mínimo, mas ao mesmo tempo devem ser submissos, sendo induzidos a aperfeiçoar e valorizar o uso freqüente de poucas aptidões superficiais e ralas, levando ao malogro psicológico. Porém, todas essas características são incongruentes com as tendências de crescimento de uma personalidade saudável e as exigências da organização formal.

Por conta das incongruências, os indivíduos tendem a experimentar frustrações, conflito, malogro e curta perspectiva temporal. Segundo Argyris (1969, p.89), se a organização formal for definida pelo uso de princípios de “organização” como especialização de tarefa, unidade de direção, cadeia de comando (estrutura hierárquica) e âmbito de controle (extensão do controle) e se esses princípios forem usados corretamente, os empregados trabalharão em situações nas quais tenderão para a dependência, para a subordinação e passividade em relação ao líder.

Nesse caso, prossegue o autor, os indivíduos exercitarão poucas aptidões (provavelmente nenhuma que seja importante para o indivíduo, de qualquer forma). O grau de

passividade, dependência e submissão aumentarão, em relação aos empregados, à medida que descemos na escala hierárquica e à medida que o trabalho adquire mais características da produção em massa.

O malogro provocado pela incongruência entre personalidade e organização leva o empregado a perder o interesse pelo trabalho, perder a confiança em si, desistir rapidamente, ter padrões de trabalhos inferiores, receio de novas tarefas, expectativa de novos malogros, desenvolver uma tendência para culpar os outros.

Essa dependência dos empregados, explica Argyris, é provocada pelo poder formal da administração, pois a causa básica do “comportamento negativo” do empregado não reside necessariamente nele, mas na organização formal, no tipo de liderança, e nos controles administrativos.

Devido ao descontentamento dos empregados, surge o movimento das Relações Humanas. Mayo (apud Argyris, 1969) mostrou em suas pesquisas que quando as relações são deficientes, acabam por acarretar em baixa produção. A solução consiste em ajudar os empregados a sentirem que fazem parte de um pequeno grupo de trabalho. Se as pessoas estivessem em condições democráticas de trabalho, salienta Argyris, tenderiam a se considerar como parte da equipe e aceitariam seus aspectos correlatos, mas as empresas em sua maioria possuem uma estrutura formal e o controle administrativo basicamente autocrático.

Pensando como Mayo (apud Argyris, 1969), a organização formal tenderia para uma liderança democrática, valorizando a estrutura orgânica de forma a permitir maior auto-realização, estimular a usar suas aptidões de conhecimento e sensibilidade, reduzindo o sentimento de dependência de tempo dos subordinados.

Campbell (apud Argyris, 1969, p.206) coloca que a liderança democrática “[...] tende a criar no grupo maiores sentimentos de coesão, maior produtividade do grupo, esteja o líder

presente ou não, maior satisfação e moral, perspectiva de tempo relativamente maior e maior flexibilidade no comportamento. [...]”. Simultaneamente, a liderança democrática “[...] decresce o volume de hostilidade interpessoal, de frustração e de agressão, o número de queixas, o grau de dependência e submissão em relação ao líder e a necessidade de bodes expiatórios [...]”.

Argyris deixa bem claro que uma liderança democrática não significa que seja do tipo omissa ou que deixa como “deixemos que os rapazes façam o que quiserem”. O líder democrático não deixa de ser líder e como líder tem plena consciência da função do poder na vida grupal e considera-a como elemento necessário e legítimo da superioridade do grupo em relação às regras.

Argyris conclui que a empresa que vê nos empregados os sintomas de culpa pela queda centrada de produção, como alta taxa de desatenção no trabalho, baixa produtividade, apatia, desinteresse e falta de identificação com o sistema de livre iniciativa, constitui-se em uma empresa de liderança autoritária do controle administrativo.

Podemos evidenciar, então, que o campo do *comportamento organizacional* é o novo “campo” da ciência do comportamento. Pode ele pretender a condição de ciência do comportamento básica devido às observações empíricas, fartamente documentadas de que a maior parte da vida é organizada.

A estrutura das organizações, salienta Argyris, como possuidoras de dois componentes básicos, o indivíduo e a organização formal, merecem destaque no estudo das relações autoridade/escola.

Neste sentido, a organização que criou sentimentos de frustração, conflito, malogro para o indivíduo psicologicamente sadio, deveria caminhar em busca da formação de grupos informais, porque a organização informal é necessária para que os indivíduos saudáveis mantenham um nível mínimo de saúde. Caso contrário, a tensão reprimida tenderia para a

perda de capacidade em produzir com relativa eficiência, estando predisposto à agressão, sendo mais difícil de compreender e administrar.

Argyris conclui seu trabalho afirmando que a organização inclui todo o comportamento do conjunto de participantes. Os comportamentos podem ser individuais, controlados pela organização e da adaptação ao meio ambiente, contudo o comportamento do indivíduo é importante porque em uma organização as tarefas são vistas pelos olhos da personalidade de cada indivíduo.

Assim, de acordo com a teoria do comportamento organizacional de Argyris e Likert, a influência para cima e para os lados é tão parte dos processos organizacionais como a influência de cima para baixo. Conseqüentemente, os diferentes níveis na organização não devem ser considerados em termos de maior ou menor autoridade, mas sim como coordenando ou unindo maior ou menor número de grupos de trabalho.

Esses estudos encaminham para a complementação e a extensão do entendimento do comportamento organizacional, no sentido de direcionar a pesquisa para outro ponto de análise, o lado político, o poder, a subordinação e a dominação, conduzindo para uma compreensão mais abrangente das relações autoridade/escola.

#### **4. 2 – As metáforas da organização na síntese integrativa de Morgan**

Morgan, em *Imagens da Organização*<sup>13</sup>, utiliza-se das metáforas para explicar as relações entre indivíduo, organização e sociedade. Parto de duas das metáforas desenvolvidas pelo autor, a metáfora política e a metáfora da dominação, porque quando falamos em autoridade envolvemos vários aspectos do poder, da política, da sociedade e das organizações.

---

<sup>13</sup> MORGAN, G. *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

Na metáfora política tendo Morgan como autor, destacarei diferentes conjuntos de interesses, conflitos e jogos de poder que moldam as atividades organizacionais e explorarei as organizações como sistemas de governo baseado em vários princípios políticos que legitimam diferentes tipos de regras, assim como fatores específicos que delineiam a política da vida organizacional.

Na metáfora da dominação reportando-me a Morgan, destacarei a idéia de que as organizações são instrumentos de dominação. O autor focaliza os aspectos potencialmente explorados de organização, mostrando que as organizações utilizam seus empregados, as comunidades hospedeiras e o mundo econômico para atingirem os seus fins, e como exigência da organização, repousam sobre um processo de dominação em que certas pessoas impõem os seus desejos sobre outras.

Poderíamos dizer que a metáfora da dominação é uma extensão da metáfora política. Essa metáfora ajuda a compreender os aspectos da organização moderna que se radicalizaram em muitas partes do mundo, sendo muito interessantes para compreender as organizações da perspectiva dos grupos explorados e para o entendimento de como as ações, que são racionais de um ponto de vista, podem comprovar-se exploradas de outros.

Na sociedade atua os administradores falam freqüentemente sobre autoridade, poder e relações superior – subordinados. Segundo Morgan, isto se explica porque as organizações são vistas como sistemas políticos, juntamente com a idéia de que podemos compreender as organizações como sistemas de governo, que variam de acordo com os princípios políticos empregados.

Na tentativa de compreender as organizações, o autor pondera que devemos entendê-las como sistemas de governo no sentido de desvendar a política da vida organizacional, juntamente com as qualidades importantes da organização, que são, freqüentemente, encobertas ou ignoradas.



A metáfora política poderá ser utilizada na compreensão da organização, da sociedade e da vida organizacional. Em relação à sociedade constatamos que algumas organizações podem ser autoritárias, enquanto outras democráticas. No entanto ambas possuem aspectos políticos, em que encontramos formas de criar ordem e direção entre as pessoas com interesses potencialmente diversos e conflitantes sobre a relação entre a organização e a sociedade.

A metáfora política também poderá ser utilizada para esclarecer a vida organizacional no dia-a-dia, posto que em uma organização as pessoas admitem estar cercadas de “arranjos”, através dos quais tentam ir ao encontro de interesses particulares. Este fato é característico das organizações racionais que cada vez mais tendem a desmotivar os indivíduos quanto à visão política.

De acordo com Morgan (1996) essas características são intrínsecas nas organizações e muitas são regidas por gerentes autoritários que manipulam poder. Vejamos alguns exemplos. “Este é o meu negócio e vou dirigi-lo como quiser”, mantém-se dominante, o negócio da família é então governado com “mãos de ferro” que respeitam o interesse da família e tradição acima de tudo. O mesmo se passa também em grandes corporações, empresas, sindicatos, e até mesmo organizações beneficentes ou clubes dominados por oligarquias auto-perpetuadoras.

Essas organizações podem ser autocráticas, democráticas, tecnocráticas e burocráticas. Para explicar esses termos é preciso tecer paralelos entre organizações e os sistemas políticos, por isso que o autor relaciona organização e sistema político, a metáfora política, porém cada uma possui seu estilo particular de regra política.

Em cada uma dessas organizações, afirma Morgan (1996, p. 148), o sufixo *cracia* que deriva do grego *kratia* significa poder ou governo, estando acoplado a um prefixo que indica a natureza precisa do poder ou da forma de governo empregado,

*Autocracia*, o tipo de poder absoluto e, freqüentemente, ditatorial associado ao exercício de comando por parte de alguém. Nas *burocracias*, a forma de regulamentação está associada ao uso da palavra escrita e é exercida pelos burocratas que se sentam atrás de seus bureaux ou mesas, fazendo e administrando as regras que são o guia da atividade organizacional. Nas organizações *tecnocratas*, tais como empresas flexíveis e sempre em mudança que prosperam na indústria eletrônica e em outros ambientes turbulentos, o poder e a responsabilidade estão diretamente ligados ao conhecimento e especialização técnica de alguém. (MORGAN, G., 1996, p.148).

O padrão de poder e autoridade nas autocracias e burocracias é firmemente estável e claramente definido, explica Morgan, enquanto que nas tecnocracias flui à medida que diferentes indivíduos e grupos sobem e descem na estrutura de poder de acordo com o valor de suas contribuições técnicas.

Nessas organizações são criados sistemas de “regras”, no sentido de manter o poder, a ordem e a autoridade vigente. Isto significa que a escolha organizacional sempre implica em uma escolha política. Dessa forma, ao compreendermos as organizações como sistemas políticos, obteremos meios para explorar o significado político de temas como estilo de liderança, autonomia, participação e relações de trabalho, bem como o relacionamento geral entre política e organização.

Vejamos agora a análise de interesses. Segundo Morgan (1996, p.153), “interesses referem-se a um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direção. O fluxo de ação política acha-se intimamente relacionado com o posicionamento das pessoas”.

Pelos interesses é possível decodificar os programas pessoais subjacentes às ações e atividades específicas, como as pessoas se relacionam com seu trabalho por meio de suas próprias preocupações pessoais, detectando os fatores motivacionais, os jogos humanos, a rigidez, a “proteção de espaço”, zelo, neutralidade e livre negociação. Isso permite a melhor compreensão da vida organizacional, entendendo que a organização não é um mero

empreendimento racional, mas um local em que há redes de pessoas independentes com interesses divergentes.

Quando esses interesses divergentes aparecem, surgem os conflitos. A reação natural, explica Morgan, é vê-lo como uma força disfuncional que pode ser atribuída a um conjunto de circunstâncias ou causas lamentáveis. Sempre presente na organização de forma pessoal ou impessoal, o conflito é construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, na maioria das vezes tornando-se institucionalizados.

Segundo Morgan (1996, p.163), o conflito gera o poder, e “[...] o poder é o meio através do qual conflitos de interesses são resolvidos. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como [...]”. Existem várias fontes de poder em uma organização como a autoridade formal, controle sobre recursos escassos, uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos, controle do processo de tomada de decisão, controle do conhecimento e informação, controle dos limites, habilidade de lidar com incerteza, controle da tecnologia, alianças interpessoais, redes de controle da “organização informal”, controle das contra organizações, simbolismo e administração do significado, fatores estruturais que definem o estágio da ação, o poder que já se tem.

Essas fontes de poder dão aos membros da organização uma variedade de meios para ampliar os seus interesses, resolvendo ou perpetuando os conflitos organizacionais. Vejamos um pouco mais sobre as fontes de poder.

A *autoridade formal*, explica Morgan, é a primeira mais clara fonte de poder numa organização, constituindo em tipo de poder legitimado que é respeitado e conhecido por aqueles com quem se interage. Ocorre a legitimidade, explica Weber, “[...] porque as pessoas precisam aprovar socialmente e reconhecer que existe alguém que manda e o outro que obedece [...]”.

Historicamente, segundo Weber (apud Morgan, 1996), a autoridade legitimada tem sido fundamentada por três características que são carisma, tradição e lei.

A autoridade carismática surge quando as pessoas vêem as qualidades especiais de um indivíduo (carisma significa “dádiva divina”) e vê tais qualidades como definidoras do direito individual de agir no seu nome.

A autoridade tradicional aparece quando as pessoas respeitam os costumes e práticas do passado, conferindo autoridade àqueles que simbolizam e encarnam esses valores tradicionais. Monarcas e outros que mandam devido a algum tipo de status herdado adquirem o seu direito de mandar através desse tipo de princípio. (MORGAN, G., 1996, p.164).

A autoridade burocrática ou legal-racional aparece quando as pessoas insistem que o exercício do poder depende da correta aplicação de regras formais e procedimentos. Aqueles que exercem autoridade burocrática devem ganhar os seus direitos de poder por meio de procedimentos como, por exemplo, demonstrando que são donos ou têm direitos de propriedade numa organização, por meio de eleição num sistema democrático ou, então, demonstrando qualificações profissionais ou técnicas quando atuando em uma meritocracia. (MORGAN, G., 1996, p.165).

Os três tipos de autoridade são encontrados nas organizações modernas, embora a mais presente seja a autoridade formal, que basicamente segue os preceitos burocráticos e níveis hierárquicos. As diferentes posições organizacionais possuem seus direitos e obrigações e definem as esferas de delegação da autoridade. O autor cita o exemplo de um supervisor de fábrica. A ele é dado o “direito” de instruir aqueles que estão sob o seu controle. Observa-se que a estrutura de autoridade é também a estrutura de poder.

O *controle de recursos escassos* significa “que toda organização depende para perpetuar-se na sua existência, de um fluxo adequado de recursos, tais como dinheiro, materiais, tecnologia, pessoal, bem como o apoio dos consumidores, dos fornecedores e da comunidade em geral” (MORGAN, G., 1996,p.166). Quando o chefe possui habilidades para exercer o controle desses recursos pode, assim, oferecer fonte de poder, porque quando o recurso é escasso e existe alguém que depende dele, isso passa a ser utilizado como poder.

O *uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos* são vistos, prossegue Morgan, como instrumentos racionais que pretendem ajudar no desempenho de uma tarefa.

Ter uma visão política desses elementos significa ter o resultado e o reflexo de uma luta pelo controle político.

A estrutura organizacional é utilizada como instrumento político. Planos para a diferenciação e integração organizacional, projetos de centralização e descentralização, assim como tensões que surgem nas organizações matriciais frequentemente acarretam intenções ocultas relacionadas ao poder, autonomia ou interdependência entre departamentos e indivíduos. (MORGAN, G. 1996).

Segundo Morgan (1996, p.172), no *controle do processo decisório*, a organização é tida como “sistema de tomada de decisões que dá ao indivíduo o poder de exercer grande influência nos negócios da organização à qual pertence. Em termos políticos ajuda a evitar que decisões cruciais sejam tomadas, favorecendo as decisões desejáveis”.

O *controle de conhecimento e informação* está ligado à estrutura organizacional e baseia-se no poder, porque a tecnologia pode ser usada para aumentar o poder daqueles que estão nos níveis ou locais da organização periférica. Logo, além de definir as realidades organizacionais ou exercer controle, conhecimento e informações podem ser utilizadas para estabelecer padrões de dependência.

Outra fonte de poder citada por Morgan é o *controle de fronteiras*. Administrar as fronteiras de uma organização significa pensar na noção de limite, que é usada para refletir a interface entre diferentes elementos de uma organização. É possível ter limites e conseguir o poder entre grupos de trabalho, bem como entre a organização e o seu ambiente, desde que se monitore e controle as transações de interface bilaterais.

Segundo Morgan (1996, p.175), a administração de fronteiras tanto pode ajudar a integrar uma atividade com o seu mundo exterior como para isolar uma atividade e contribuir para a busca da autonomia. Os indivíduos, “[...] buscam autonomia para terem o controle completo sobre os seus espaços de vida, posto que a administração quase sempre aponta estratégias para isto [...]”.

*A habilidade de lidar com incertezas* é um outro tipo de poder. O autor coloca que o indivíduo em uma organização que seja hábil em lidar com situações descontínuas ou imprevisíveis possui o poder no todo organizacional, porque ele é capaz de trabalhar com as incertezas que influenciam o funcionamento do dia-a-dia de uma empresa.

O *controle de tecnologia*, de acordo com G. Morgan (1996), é utilizado como instrumento de poder no sentido de que aumenta as habilidades humanas de manipular, controlar e impor-se sobre o ambiente. As organizações modernas utilizam a tecnologia como forma de obter melhores resultados na atividade produtiva, fornecendo também uma habilidade de manipular essa força produtiva e fazendo-a trabalhar eficazmente em favor dos objetos dos próprios usuários. Nesse sentido,

A tecnologia causa grande impacto nas organizações, porque as mudanças tão frequentes causam conflitos entre administradores e empregados. Isso ocorre porque a introdução de uma nova tecnologia pode alterar o equilíbrio do poder, pois a introdução de novos métodos produtivos, máquinas, instalações computacionais ou qualquer tipo de modificação tecnológica que aumente o poder de um grupo ou departamento às custas de outro, tende, assim, a transformar-se em um assunto político polêmico. (MORGAN, G., 1996, p. 177).

*Alianças interpessoais, redes e controle da “organização informal”* são fontes de poderes adquiridas por amigos altamente colocados, patrocinadores, mentores, coalizões com pessoas preparadas para transacionar apoio e favores para promover os fins individuais das pessoas, bem como redes informais de consulta às bases, sondagens, ou simples bate-papos.

Nesses tipos de redes interligadas o indivíduo pode adquirir influência interpessoal para produzir desenvolvimentos da forma desejada, explica Morgan. O político organizacional habilidoso sistematicamente constrói e cultiva tais alianças e redes informais incorporando, sempre que possível, a ajuda e influência de todos aqueles que tenham importante interesse no campo no qual se opera.

A informalidade dos indivíduos permite a valorização da cultura organizacional de uma determinada organização, pois “[...] a determinação do sucesso da empresa ressalta o poder possuído pelos líderes e outros membros dos grupos sociais que estejam na posição de determinar os valores e atitudes de uma subcultura particular à qual pertencem [...]”. (MORGAN, G., 1996, p.180).

O *controle da contra – organização* é um tipo de poder do qual os sindicatos utilizam-se dele. É um tipo de poder no qual algumas pessoas defendem aquelas muitas que são prejudicadas por poucos. É o “poder compensatório”, definido por J. Kenneth (apud Morgan, 1996), em que o sindicato desenvolve-se como um modo de vigiar a administração das indústrias que pertencem a um setor industrial caracterizado por elevado grau de concentração.

Outra importante fonte de poder é o *simbolismo e a administração do sentido*. Esse poder “[...] reside na habilidade que uma pessoa tem para persuadir os demais a idealizar realidades que sejam mais interessantes para alguém perseguir.” (MORGAN, G, 1996, p.182). Os líderes autoritários tentam “vender”, “enunciar” ou forçar a realidade aos seus subordinados. Os líderes democráticos permitem que as definições das situações partam do ponto de vista dos outros.

A influência do líder democrático é mais sutil e simbólica, pois o seu tempo é usado para ouvir, resumir, integrar e orientar aquilo que se diz, faz, para integrar imagens, idéias e valores que ajudam os envolvidos a dar sentidos à situação com a qual lidam.

Administrar esses sentidos ligados à situação, na verdade, faz com que o líder utilize uma forma de poder simbólico. Esse poder “[...] exerce influência decisiva sobre a maneira pela qual as pessoas percebem a sua realidade e, conseqüentemente, sobre a maneira de agir. Como exemplo, temos os líderes carismáticos. Esses líderes parecem ter uma habilidade natural para criar o sentido”. (MORGAN, G., 1996, p. 182).

Na administração dos sentidos as imagens, as linguagens, os símbolos, as histórias, as cerimônias, os rituais e todos os outros atributos da cultura empresarial são ferramentas que podem ser usadas para delinear relações de poder na vida organizacional. O autor explica:

Muitos dos administradores de sucesso e líderes sabem do poder da imagem evocativa e indistintamente dão muita atenção ao impacto que as suas palavras e ações tem sobre aqueles que estão à sua volta. Por exemplo, eles muitas vezes encorajam a idéia de que a organização seja uma equipe e o ambiente uma selva competitiva, falam sobre problemas em termos de oportunidades e desafios, simbolizam a importância de uma atividade-chave ou função, dão alta prioridade e visibilidade às suas próprias intenções pessoais encontrando outras formas de criar e preservar os sistemas de crenças julgados necessários para atingir o seu intuito. Ao administrar o sentido das situações organizacionais, podem fazer, dessa maneira, muito para configurar modelos de culturas e subculturas corporativas que os ajudarão a chegar aos fins e objetivos desejados.(MORGAN, G., 1996, p.182).

*O sexo e a administração das relações entre os sexos.* Esse tipo de poder, segundo Morgan, aparece nas organizações. Interessante observar que quase sempre faz muita diferença se você é um homem ou uma mulher na organização, pois os homens são mais valorizados e chegam ao poder mais facilmente porque possuem o mesmo pensamento racional, analítico, estratégico das organizações, que é orientado para decisões duras e agressivas. Ao passo que a mulher é vista como rompendo um estereótipo tradicional.

Os *fatores estruturais* consistem em um tipo de poder que define a ação das organizações. Um superior precisa saber que cargo ocupa, pois é ele que domina as situações e os conflitos na organização. Para Morgan (1996), são as estruturas subjacentes ou lógicas de mudança que determinam as relações de força. Um gerente pode controlar um importante orçamento, ter acesso a informações confidenciais, ser excelente na administração da imagem e ser poderoso por isso. Mas a sua habilidade de delinear e usar essas fontes de poderes indica que são determinadas por vários fatores estruturais, tais como investimentos de capital que sustentam a organização.



O conhecimento a respeito da forma pela qual a produção pode ser interrompida é a fonte imediata de poder, mas a fonte principal é a estrutura da atividade produtiva que torna tal poder significativo. Segundo Morgan (1996), a metáfora política encoraja a ver como toda atividade organizacional é baseada em interesse e a avaliar todos os aspectos do funcionamento organizacional. Os objetivos organizacionais, a estrutura, a tecnologia, a estruturação de cargos, o estilo de liderança e outros aspectos formais do funcionamento organizacional têm uma dimensão política, da mesma forma que o mais óbvio jogo de poder e conflito.

A metáfora política coloca o conhecimento do papel e do uso de poder no centro da análise organizacional, facilitando a compreensão de que em uma organização são adotadas muitas racionalidades, que dependem dos interesses individuais e/ou coletivos, pois ninguém é neutro na administração das organizações, nem mesmo os administradores. A organização é usada como um guarda-chuva legitimizador sob o qual se persegue uma variedade de cargos, carreiras e interesses extra - muros.

G. Morgan (1996), ao utilizar a metáfora política, foge do que se construiu sobre as organizações. Antes vistas como máquinas ou organismos e como sistemas unificados, são, agora, vistas como fonte desintegradora de diversos conjuntos de interesses.

Outra força da metáfora é que ela politiza a compreensão do comportamento humano nas organizações. Morgan (1996) explica que a política e o jogo são fundamentais à natureza humana, logo as tensões entre os interesses particulares e organizacionais promovem incentivos para os indivíduos agirem coletivamente. A metáfora política encoraja a reconhecer como e porque o ator organizacional é um ator político e a compreender a importância política de modelos de significado que constituem a cultura e as subculturas corporativas.

Finalmente, a metáfora política procura a compreensão das implicações sócio-políticas dos diferentes tipos de organizações e dos papéis que estas desempenham na sociedade. Isto é, deve-se usar para gerar novas descobertas e compreensões que ajudem a lidar com interesses divergentes, e não reduzida a um instrumento de serviço para interesses próprios.

Tendo em vista a busca da compreensão da metáfora política exponho, então, as idéias da metáfora da dominação para a compreensão do processo dominatório e explorador que ocorre nas organizações.

Morgan (1996, p.281) descreve que as organizações são “[...] usadas como instrumentos de dominação que maximizam os interesses egoístas de uma elite às custas dos interesses dos outros [...]”. Ao longo da história “[...] organizações têm sido associadas a processos de dominação social nos quais indivíduos ou grupos encontram formas de impor a respectiva vontade sobre os outros [...]”.

A construção da grande Pirâmide em Gisé é um exemplo dado por Morgan que explica a incrível proeza de organização, planejamento e controle. Estima-se que a sua construção envolveu o trabalho de cerca de dez mil pessoas por um período de mais de 20 anos. Sob outro ponto de vista, a pirâmide é uma metáfora da exploração humana, simbolizando como as vidas e o trabalho pesado de milhares de pessoas foram usados para servir e glorificar uns poucos privilegiados.

A teoria das metáforas elaborada por Morgan salienta que a combinação de realização e exploração é uma característica marcante das organizações através dos tempos. Se falarmos em construção de pirâmides, condução de um exército, de uma empresa multinacional ou de um negócio familiar, encontramos relações assimétricas que resultam na maioria trabalhando para o interesse da minoria.

Com o passar do tempo muita coisa mudou. “[...] A obrigatoriedade da escravidão deu lugar ao trabalho assalariado no qual os empregados têm o direito de se demitir. Feitores

deram lugar a gerentes. Os empregados trabalham agora para o interesse de acionistas e não mais para faraós, imperadores ou monarcas absolutos [...]”. (MORGAN, G., 1996, p. 281).

A dominação, para Weber, ocorre de maneiras diferentes.

Primeiro dominação surge quando uma ou mais pessoas coagem outras através de uso direto de ameaça ou força. Entretanto dominação também ocorre sob formas mais sutis: quando aquele que dita as regras pode impor a sua vontade sobre os outros. Esta é forma de dominação que se torna legítima e considerada normal, ou então, com relações de poder socialmente aceitas: modelos de autoridade formal nos quais aqueles em posição de mando se vêem como tendo o direito de dirigir, enquanto que aqueles que se acham submetidos a tais regras consideram que têm o dever de obedecer. (MORGAN, G., 1996,p.282).

Esse aspecto da organização proporcionou a Weber os seus estudos sobre burocracia. Segundo ele, a burocratização era uma ameaça à liberdade do espírito humano, uma vez que os que estão no controle colocam em subordinação as massas. Daí sua visão de que a burocracia poderia facilmente transformar-se numa prisão.

Dessa forma, pensando na burocratização, Weber e Michels, segundo Morgan (1996), mostraram que as formas racionais e democráticas de organização podem resultar em modelos de dominação nos quais certas pessoas adquiriram e sustentaram uma influência de comando sobre outras, freqüentemente através de processos sutis de crença e de socialização. À medida que se fica cada vez mais sujeito a uma administração através de regras e que se engaja em estreitos cálculos que associam meios e fins, custos e benefícios, mais se fica dominado pelo processo de racionalização em si mesmo.

Embora se tenha avançado na questão da escravidão, é fato, afirma Morgan, que a exploração continua a existir hoje em dia de forma mais sutil. Como observamos neste exemplo dado ele:

O modo pelo qual as organizações estruturam as oportunidades de trabalho para produzir e reproduzir a estrutura de classes das sociedades modernas, no

modo pelo qual as organizações abordam problemas relativos a condições inseguras de trabalho, acidentes de trabalho, doenças ocupacionais e, finalmente, no modo como as organizações perpetuam estruturas e práticas que promovem o vício pelo trabalho e formas relacionadas de stress mental e social. (MORGAN, G., 1996, p.286).

Ao pensar em organização é preciso considerar a história do surgimento das organizações. A organização formal surgiu com a Revolução Industrial, dessa forma é válido evidenciar o fato histórico da revolução.

A Revolução Industrial na Inglaterra surgiu contra uma sociedade agrária como um sistema de produção “domiciliar” ou “caseiro”, complementado por uma pequena parcela de mineração e de construção, além de um sistema de oficinas industriais sob a responsabilidade de artesãos e comerciantes organizados em associações. Essas oficinas eram tipicamente estratificadas segundo as habilidades e o status dos empregados, dividindo-se estes em mestres, diaristas e aprendizes, em que guildas controlavam as condições de trabalho e admissão. (MORGAN, G., 1996, p.286).

A Revolução Industrial, prossegue Morgan (1996, p.286), mudou esse quadro de organização mercantil à medida que os produtores capitalistas procuraram “[...] suplantam as incertezas de resultados e a qualidade associadas à produção domiciliar, atender aos novos mercados criados pela expansão do comércio mundial e pelo crescimento populacional e tirar vantagem da mecanização do sistema de produção [...]”. Esse desenvolvimento transformou a estrutura da força de trabalho e intensificou o crescimento das áreas urbanas, sendo agora os trabalhadores dependentes de um salário.

De acordo com Morgan (1996), o desenvolvimento de um sistema de trabalho assalariado seguiu o processo de organização crescentemente rígido e preciso da supervisão cerrada e dos cargos crescentemente padronizados. Assim, trabalhadores especializados e semi-especializados foram cada vez mais substituídos por trabalhadores mais baratos e sem especialização, levando ao que algumas vezes é descrito como uma “degradação” ou uma

“desqualificação” e uma “homogeneização” do mercado de trabalho. Vejamos nesta citação o que o autor descreve.

A desqualificação e a rotinização dos cargos que acompanharam o desenvolvimento do sistema de fábricas durante o século XIX e começo do século XX representaram um aspecto essencial do processo de mecanização do trabalho. Isto serviu para aumentar o controle da administração sobre a força de trabalho, reduzir custos da mão-de-obra e facilitar a centralização, planejamento e controle do trabalho. O taylorismo e a mecanização da produção geraram grande número de cargos com níveis de habilidade uniformes, características estas que permitiram um rápido aprendizado. (MORGAN, G., 1996, p.289).

Com a crescente sofisticação dos controles burocráticos, muitas pessoas tornaram-se sujeitas a vários tipos de controle rígidos, descreve Morgan. Isso provocou segmentação da sociedade perpetuando as divisões de classe. Infelizmente as organizações modernas continuam a segmentar, a sustentar a classe trabalhadora, a institucionalizar e a discriminar. Ao criar e reforçar o sistema de mercado de trabalho, inevitavelmente se reforça uma estrutura de poder que encoraja as pessoas dotadas de certas qualidades a prejudicar outras.

A partir dessa idéia, de que as organizações usam e exploram seus empregados, Morgan buscou a explicação para as atitudes, as crenças e as práticas em muitas empresas, tornando mais clara a racionalidade dessa perspectiva e ajudou a compreender porque a administração e a força de trabalho se vêem em conflitos tão duros.

É evidente a discriminação que acontece para com grupos minoritários, tais como negros, hispânicos, nativos ou imigrantes, expõe o autor. Eles são delegados aos trabalhos secundários sem a chance de crescerem profissionalmente. Essas características de discriminação são conseqüências das políticas e práticas organizacionais empregadas nas organizações.

Dentro destas condições, explica Morgan, as organizações freqüentemente se tornam divididas em dois mundos caracterizados por comportamentos políticos que refletem e reforçam as divisões de classe encontradas na sociedade. Entretanto, as organizações que

refletem poucas divisões distintas em relação a classes sociais, tais como instituições educacionais e burocráticas voltadas para a prestação de serviços, freqüentemente se tornam muito polarizadas quando submetidas a tensões sérias.

As organizações ao tentarem controlar, vigiar ou punir, dominam o processo organizacional e por conta disto provocam um impacto negativo nos seus empregados ou ambiente. Estes não são impactos intencionais, mas são conseqüências racionais através das quais um grupo de indivíduos procura desenvolver determinado conjunto de objetos, tais como maior rentabilidade ou crescimento organizacional.

Segundo Morgan (1996), a metáfora da dominação chama a atenção para estes dois lados da natureza das ações racionais (rentabilidade e crescimento) pois, como afirma Weber, a busca da racionalidade pode ser em si uma mesma forma de dominação. Assim, a metáfora é uma forma de levar em consideração os valores ou premissas ideológicas das organizações. Por este meio é possível falar ou escrever a respeito de como fazer para delinear uma organização burocrática ou matricial, criar ou gerir a cultura organizacional ou, então, fazer o jogo político dentro das organizações.

A metáfora da dominação também mostra um caminho para a criação de uma teoria organizacional para os explorados, ou seja, para criar uma teoria das organizações como mudança social. Ela encoraja a reconhecer e a lidar com a exploração real e aquela percebida dentro do ambiente de trabalho, em lugar de simplesmente rejeitá-la como uma distorção “radical” da realidade. A força da metáfora da dominação fornece, então, as bases para uma crítica verdadeiramente radical da organização e das teorias organizacionais.

Os estudos do comportamento organizacional e das metáforas da organização evidenciaram que em uma organização seja ela, empresa, escola, hospital, indústria, as relações entre superior e subordinados influenciam no comportamento de cada indivíduo e nas relações estabelecidas por eles, tendo como fator de influência maior a personalidade de cada

indivíduo. Na organização e na compreensão do fenômeno autoridade, entender as relações entre superiores e subordinados, o poder estabelecido entre eles, metaforizar esta relação, significa estabelecer que as relações entre os indivíduos constituem um corpo social que estão presentes na sociedade, ou seja, que as relações se presentificam dentro e fora da organização. Por isso pensamos estender a análise da autoridade para o campo da sócio - antropologia e antropologia do poder em busca de evidências de que a sociedade influencia o comportamento organizacional e as relações entre os indivíduos.

## **5 – A desembocadura dessa problemática no campo da sócio-antropologia e da antropologia do poder**

Nesse tópico teço considerações acerca dos estudos antropológicos e de suas evidências e influências no fenômeno que se constitui como fator de problemáticas para as relações sociais, a autoridade. Balandier e Cohen contribuem para o resgate da tradição, dos valores, dos ritos, das regras, do simbolismo e do comportamento simbólico das relações. Foucault e Goffman retratam o movimento de internalização e de normatização da estrutura autoritária. Finalmente, com os estudos da pós – modernidade retratada na/da cultura brasileira, proponho-me a pensar que as relações de autoridade estão intrinsecamente influenciadas pela socialidade, pelo afetual e pelo imaginário.

### **5.1 – As contribuições dos estudos de Balandier e Cohen**

Partiremos de duas obras, *Antropo-lógicas*<sup>14</sup> de Georges Balandier e *O homem bidimensional*<sup>15</sup> de Abner Cohen. Ambas salientam a importância do comportamento simbólico no estudo da sociedade moderna e a compreensão de alguns fenômenos recorrentes, como a autoridade.

Os estudos de Antropologia de Balandier e Cohen procuraram repensar a sociedade moderna no sentido de compreender as crises pelas quais vem passando, dentre as crises, a “crise da autoridade”. De forma a repensá-la, retomam estudos acerca da sociedade primitiva no sentido de evidenciar que nas sociedades complexas existe uma interdependência entre as

---

<sup>14</sup> BALANDIER, G. *Antropo – lógicas*. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

<sup>15</sup> COHEN, A. *Two dimensional man: an essay on the anthropology of power and symbolism in complex society*. Londres, Routledge and K. Paul, 1974.



relações de poder, o comportamento simbólico representado pelo costume e pela cultura. Por isso a importância do estudo dos símbolos.

Os símbolos são encontrados em atividades formalizadas, tais como cerimoniais, rituais, trocas de presentes, gracejos, cuja forma é prescrita pela tradição, juramentos, comer e beber em grupo. Embora alguns autores refiram-se aos símbolos ao utilizarem termos como “cultura”, “costume”, “normas”, “valores”, “mitos” e “ritos”, Cohen utiliza-se dos símbolos para explicar que os cerimoniais de autoridade não só refletem a autoridade, porém servem para criá-la e recriá-la permanentemente.

Balandier ressalta que no interior de um sistema complexo, o profano e o sagrado aliam-se, a fim de provocar a conservação das relações sociais existentes. Por isso os meios institucionais, as práticas mais ou menos ritualizadas têm como função reduzir a entropia social e restabelecer ou reforçar as relações sociais ameaçadas. Esse argumento leva a confirmar que a sociedade tradicional conserva a reprodução, contudo a sociedade moderna não escapa às injunções do tempo, da transformação e de história, pois toda sociedade está em contestação.

No estudo da autoridade, a diversidade existente entre tradição e modernidade incita algumas explicações para o significado deste fenômeno que provoca questionamentos, conflitos, confusões e alguns entendimentos.

Em *Antropo-lógicas*, Balandier fez um estudo da relação entre o homem e a sociedade. Balandier constatou que o homem da sociedade moderna “já não se designa mais homem no singular, porém no plural, devido à diversidade em uma sociedade que não está concluída, mas constantemente em vias de realizar-se, de construir-se e dar-se um sentido”. As sociedades “não se expressam apenas através de suas produções materiais (sua tecno-economia), mas também através da maneira pela qual condicionam a reprodução dos homens” (BALANDIER, G., 1976, p. 14).

Para dar continuidade aos seus estudos, Balandier por meio da lógica concorrentes da continuidade (da reprodução) e da mudança (da produção inovadora), tomou como ponto de análise a tradição e a modernidade. Balandier (1976, p.16) diz que, de um lado, a sociedade tradicional “é restituída à História, mostrada sob seus aspectos problemáticos, carregados de contestações que ela não pode mais suportar”. De outro lado, a sociedade moderna “mais avançada, considerada em suas crises, submete-se à análise da antropologia, tornando manifestas a ruptura de continuidade e suas conseqüências”.

Balandier (1976, p. 189) argumenta que a noção de tradição “[...] é fluídica, porque implica no conformismo com as regras de conduta socialmente aprovadas, na adesão à ordem específica da sociedade e da cultura vigentes, na repulsa ou na incapacidade de conceber uma alternativa ou de romper com os mandamentos validados pelo passado [...]”.

Devido à imposição da tradição, aboliu-se a história e reduziram-se os seus fatores de modificação. Na tentativa de validar a história, Balandier considerou os mecanismos da “tradição” e do conformismo sob o aspecto dos aparatos simbólicos e míticos que exaltavam a sociedade e a cultura. O autor mencionou Malinowsky por reconhecer no corpus dos mitos o equivalente de um verdadeiro “código civil”, ou seja, uma definição eficaz das relações sociais que torna válida a formação existente com seu sistema de distribuição de poder, do privilégio e da propriedade.

Na consideração dos aparatos simbólicos, o laço estabelecido entre os vivos e os ancestrais é fundamental, visto que os comportamentos e as instituições reportam-se para as sociedades do tipo clânico e de linhagem. É o que M. Fortes (apud Balandier, G., 1976), perpetra como uma verdadeira “secularização”. Como “[...] a simples transmissão da vida, o acidente da paternidade ou da maternidade não é suficiente. Nem todos os membros da geração dos “pais” tornar-se-ão ancestrais, mas apenas aqueles que tiveram um status superior e foram detentores da autoridade e do poder”. Pode-se dizer que “[...] os ancestrais não são

apenas os emblemas da sociedade, os símbolos da autoridade, mas também, a fonte de toda autoridade e de toda exigência e conformidade” (BALANDIER, G., 1976, p. 193-194).

O culto dos antepassados, o sistema de autoridade e a hierarquia do status sociais regem a atribuição dos direitos e dos deveres nas sociedades clânicas, afirma Balandier. O culto é o instrumento principal da tradição, um gerador de conformidade, logo a relação com os ancestrais exprime simbolicamente a sujeição às relações sociais existentes e da ordem estabelecida.

Os “ancestrais são onipotentes”. O que eles desejam deve ser aceito como justo e os homens não têm outra escolha senão submeter-se, constituindo-se como os “árbitros supremos”; o que eles exigem e obtêm, sob pena de morte, é a “conformidade aos axiomas morais de base que impõem a obediência às injunções de todas as relações sociais”. Para o indivíduo, a “submissão aos antepassados simboliza a sua inserção numa dada ordem social” (BALANDIER, G., 1976, p.195).

É possível explicar que no interior de um sistema complexo, o profano e o sagrado aliam-se, a fim de provocar a conservação das relações sociais existentes, como o sagrado se coloca a serviço da tradição e da conformidade, afirma Balandier. Por isso os meios institucionais, as práticas mais ou menos ritualizadas têm como função reduzir a entropia social e restabelecer ou reforçar as relações sociais ameaçadas.

O autor cita o exemplo dos rituais de rebelião ou de inversão social. Esses rituais corroboram as estruturas sociais e políticas das sociedades rigidamente hierarquizada e estatal, assim ao invés de ameaçar, contribuem para a conservação da hierarquia, pois a sociedade é virada do avesso durante um período e sob o controle dos gestores do sagrado para em seguida ser recolocada no lugar.

Embora os conflitos possam ser também transferidos para fora de forma a serem expulsos, Balandier (1976, p. 2003) explica que a transferência é um dos meios utilizados para sustentar a tradição e proteger a ordem regida por ela, “ [...] como transferência da desigualdade fora da linhagem, do anti-social, do mundo dos vivos e dos antepassados, pela

imolação – sacrifício do feiticeiro, do conflito grave e da violência para os grupos periféricos ou estrangeiros [...]”.

Todos esses argumentos levam a confirmar que a sociedade tradicional conserva a sua reprodução. Balandier afirmou que todas as instituições contribuem para manter essa ilusão de ótica social com caráter objetivo. São as ideologias e os sistemas de representação dominantes que justificam e enfatizam seu caráter de “evidência”, particularmente as ideologias de natureza religiosa.

O tempo consiste em outro fator que influencia a sociedade. Segundo Balandier (1976, p.206), “[...] o tempo é o agente que compõe, decompõe e recompõe as sociedades, está nela sob a forma dos elementos herdados do passado, das contradições resultantes de sua coexistência, do efeito de continuidade produzido por sua persistência [...]”. Contudo as sociedades sofrem modificações no decorrer do tempo, conseguindo se esquivar aos desafios do tempo, ao produzirem a *ilusão a-histórica*, de forma a tornar imaginariamente presente um futuro do qual a história está abolida (perspectiva escatológica).

Os homens nas sociedades tradicionais é que cumprem a função de conservar, pois eles são a memória da sociedade e estão, de alguma maneira, ligados aos sistemas de autoridade e de poder. São eles que também conservam a história objetiva e história ideológica que legitima, justifica e modela os comportamentos sociais.

Conforme Nadel (apud Balandier, 1976), a história ideológica das origens é uma verdadeira “carta mítica”, visto a notoriedade que muitos rituais e cerimônias asseguram à ascensão de um povo “soberano”, envolvendo um retorno simbólico ao tempo das origens.

Balandier, ao estudar os reis no antigo reino do Congo registrou que

o ritual ... enfatiza certos aspectos do poder. Evoca suas origens, seu enraizamento numa história que se tornou mito e o sacraliza. Por isso que em cada momento decisivo da vida do reino, o fortalecimento é solicitado mediante uma volta simbólica às origens, num ato de comunhão em que se associam pessoas gradas e povo (BALANDIER, G., 1976, p. 208).

Todos os sistemas políticos tradicionais fundamentam a legitimidade na continuidade e reforçam periodicamente seu caráter sagrado, reatualizando o momento de sua gênese. Mas ao mesmo tempo são vítimas das aparências ideológicas, afirma o autor.

Nesse sentido as considerações de permanências, invariantes e modelos indicam a ilusão da posição entre tradição e modernidade. Porém, de acordo com Balandier (1976, p. 209), “as sociedades dispõem de lugares em que os elementos recebidos do passado se encontram guardados como reserva da história e, particularmente, no imo do inconsciente e do imaginário sociais”. Como exemplo, temos a renovação cultural das regiões (na França) até as culturas de contestação que se apresentam como contra-modernidade e rejeição da atual ordem industrial (na Europa e na América).

Segundo Balandier (1976, p. 210) a tradição “[...] intervém na formação do presente e contribui para a realização de novas combinatórias sociais e culturais, levando a constatar que toda modernidade traz à tona configurações, que associam traços modernos e tradicionais de relação dialética [...]”. Isso significa dizer que as sociedades não escapam às injunções do tempo, da transformação e da história, sendo necessário examiná-la, defini-la, experimentá-la. Todavia, o tempo está presente em toda parte:

nos ciclos da natureza, na continuidade da sociedade, na transmissão dos conhecimentos e códigos, nas seqüências que ordenam as atividades sociais e culturais. Tudo deve contribuir para conservar essa marcha do tempo, para orientar na direção que ela impõe às práticas dos homens e a atividade da sociedade que os liga entre si. A energia da reação contra a morte é mais do que dramatizada, porque o transcorrer do tempo parece ameaçado de ruptura por ela; pois que o tempo é encarado como fundamento da relação do indivíduo com a sociedade e como o meio de escapar do perigo de imobilismo. (BALANDIER, G., 1976, p.211).

Para o antropólogo, as sociedades tradicionais ou pré-desenvolvidas são, quase todas, o palco de profundas transformações, apanhadas em transição, em mutação e até em revolução.

W. F. Wertheim (apud Balandier, 1976) durante ficou um longo período de pesquisas no sudeste da Ásia. Ele fundamentou-se na contestação de que: nenhuma sociedade humana é uma entidade completamente integrada, porque em toda sociedade há formas de protesto, abertas ou dissimuladas, contra a estrutura hierárquica prevalecente. Além do tema dominante, existem sempre diferentes séries de valores aos quais, até certo grau, aderem alguns grupos sociais e que são como que o contraponto da linha melódica.

A contestação é uma forma de ameaça à tradição e ao conformismo, explica Balandier. Pesquisas realizadas sobre as mudanças sociais e culturais, as crises e conflitos como consequência, as inovações e os movimentos religiosos, os confrontos insidiosos, louvados no linguajar da “feitiçaria”, ou pesquisas considerando as práticas políticas e contribuindo para a elaboração de uma antropologia política, constataram as mudanças.

Nesse processo de mudança, os homens, coisas, “códigos” e símbolos são denominados detentores do poder, da autoridade e do prestígio, dos bens mais valiosos, dos signos e dos símbolos sociais mais valorizados, dos meios do saber e dos instrumentos de controle religioso, escreve Balandier. Em suma, são todos aqueles que têm um poder, que contribuem para instaurar ou manter a subordinação, que se beneficiam, sob diferentes títulos da desigualdade, mesmo quando esta se restrinja a um mínimo.

Dessa forma, as personalidades constestantes que se formam agem diferente, a fim de modificar, cada um dos níveis, o de poder, da autoridade, dos produtos sociais, dos signos e dos símbolos sociais. Balandier cita quatro categorias dessas personalidades. As personalidades são descritas como os rivais (ou portadores de desafio), os empreendedores, os inovadores religiosos e os feiticeiros. Esses contestantes promovem a inovação cultural encarada como remanejamento, reorganização no interior da cultura dominante, sendo tomada como “protestação de dentro”, ruptura e ensaio de transformação que se manifesta e se efetua no quadro do sistema estabelecido.

A partir destas considerações, o autor ponderou que o relacionamento de contestação com os fatores sociais podem ser registrados na esfera das relações instituídas “paternais” e “maternais”, assim quanto mais a competição se fortalece, mais aumenta o poder político. Isso mostra que a autoridade instaurada nos grupos de parentesco e de filiação é sempre vulnerável. Fato que nas sociedades tradicionais é o modo de ascensão ao poder e as regras de sua distribuição que se acham contestadas.

É interessante considerar que a antropologia da contestação contribuiu para a renovação da atividade antropológica, obrigando a considerar a vida “interna” das sociedades, aquela que se descobre sob as aparências institucionais, sob as formas e fórmulas “oficiais”.

A antropologia surgiu, então, de forma a contestar essa fórmula “oficial” da organização da tecnoburocracia, denunciando as violências e as devastações culturais, no sentido de repensar relação natureza-cultura, a questionar a representação desta como soma dos empreendimentos contra aquela e a afirmação “progressista” de que nós podemos atingir a posse do mundo. Passa-se a valorizar a relação mútua ou relação de solidariedade. Dessa forma,

a sociedade reage às mudanças da natureza da qual é um dos pólos, assim como a natureza, englobando-a, responde ao que acontece nas sociedades escalonadas nas ramas do mundo vivente. Em lugar de um vínculo unilateral, vislumbramos um vínculo de reciprocidade, em lugar do hermetismo, comunicação e, em lugar de um encaixe mecânico, uma regulação orgânica”. (MOSCOVICI, S. apud BALANDIER, G., 1976, p.242).

Esse tipo de sociedade é denominado de moderna. A modernidade caracteriza os países mais avançados em matéria de desenvolvimento tecnológico, político, econômico e social. S. Eisenstadt afirma que a modernização historicamente é “[...] o processo de mudança em direção dos tipos dos sistemas sociais, econômicos e políticos que se desenvolveram na Europa Ocidental e na América do Norte entre os séculos XVII e XIX e que se expandiram em outros países” (apud BALANDIER, G., 1976, P.244).

A modernidade, embora dita como avançada, é atacada pela antropologia da contestação. Esse movimento de estudo antropológico ataca tanto o sistema capitalista de produção de bens, quanto o modo de produção dos poderes, dos signos e dos “discursos”. Isto significa que a contestação é global, a criatividade é oposta à produção, o sentido à autoridade e a qualidade à quantidade (sob uma forma econômica ou materialista).

Os teóricos constataram que as crises atuais da modernidade se expressaram, pelo menos parcialmente, através dessa linguagem, pois eles não podem escamotear o problema de significação. Balandier explica que as sociedades consideradas avançadas passam por graves crises de funcionamento. Essas crises são designadas sob rótulos diversos como, “inflação”, crescimento desmesurado das organizações, sujeição dos indivíduos aos meios de produção e às instituições, etc, mas todas essas expressões são referentes aos problemas de densidade social, de concentração de efetivos e de meios, de extensão e de complexidade das organizações.

Nos seus estudos, Balandier constatou que há domínios mais particulares, setores da modernidade específicos das sociedades consideradas avançadas que eliminaram os “territórios” abertos a um primeiro ataque antropológico dos problemas da modernidade, como a relação natureza-cultura, os ensaios de repersonalização do relacionamento social e os ensaios de restituição do sentido.

*A relação natureza – cultura* submete-se a uma crítica em relação da natureza diferente, em que os temas, as manifestações, as iniciativas concernem ao meio e à poluição, revelam sobre que bases práticas esta ‘filosofia’ se constituiu.

Segundo Balandier (1976), as modificações da relação natureza – cultura também são observadas pelo lado que afetam as relações fundamentais ou primárias resultantes do tratamento cultural dos dados da natureza – sexo, união, homem – mulher, idade. Esses constituintes primordiais de toda sociedade transformam-se em suportes de contestação e da



experimentação que pretendem ser radicais no sentido em que se reportam às próprias raízes da existência social.

Os *ensaios de repersonalização do relacionamento social* na sociedade industrial avançada operam tendências contraditórias. Conforme Balandier (1976, p.256), de um lado, “[...] as comunicações reduzem os isolamentos devidos à distância, os média conferem ao acontecimento uma espécie de ubiquidade e esses meios reunidos asseguram um conhecimento direto dos outros [...]”. Mas, por outro lado, “[...] o desenvolvimento das sociedades de massa e das vastas aglomerações que de certo modo são anticomunidades, extensas e complexas organizações nas quais a função oculta a pessoa, contribuem para a solidão individual e para a uniformização dos indivíduos [...]”. Conclui-se que a modernidade atual apresenta as suas críticas como signo de uma sociedade sem estilo(s), pois as reações que ela suscita são orientadas, simultaneamente, contra a indiferença, a subpersonalização e contra as rupturas estabelecidas entre as pessoas.

P. Schaeffer (apud Balandier, 1976) detectou muito bem os dois vetores ou dimensões que orientam essas reações, porque em uma sociedade cada vez mais “comunicante”, o indivíduo sente-se cada vez mais sozinho. A capacidade do indivíduo de controlar e manipular a comunicação determina diretamente a força do poder e lhe dá meios excepcionais de condicionamento (e de banalização) dos indivíduos. Nesse sentido, a pesquisa de novas formas de identidade, a difusão pelas culturas alternativas de novos estilos, a experimentação que tenta criar unidades sociais “quentes”, a multiplicação de possibilidades de engajamento pessoal são tentativas de resposta a essa situação.

Os *ensaios de restituição do sentido*, segundo Rousseau (apud Balandier, 1976), são procurados mais pelos revolucionários e/ou utópicos. Os revolucionários que visaram a reatualização dos tempos primevos ou da “verdadeira juventude do mundo”. Desse modo, a

modernidade não encontrou seu sentido, a não ser na mudança radical, na adesão a um projeto de refatura total da sociedade.

Esse último ponto tratado por Balandier remeteu a um importante conjunto de dados. O autor deu o exemplo da igreja, pois ao mesmo tempo com que a “crise” moderna afetou todas as instituições, atingiu também as igrejas e não apenas os “crentes”. O “religioso” colocou-se, parcialmente, em disponibilidade para novas definições que deveriam ser formuladas, pois “[...] o nível religioso é o nível do sentido, onde se associam os valores e onde se organizam certas forças que contribuem para a definição sublimada e para a unificação do sistema social, para a adesão dos indivíduos [...]” (BALANDIER, G., 1976, p.259).

O exemplo da igreja é dado porque a vida cotidiana tornou-se mais permeável ao sagrado. Concomitantemente, criaram-se (freqüentemente por sincretismo) e se difundiram novas linguagens “teológicas”. As manifestações rituais se multiplicaram no quadro das experimentações sociais e culturais e o teatro ritualizado veio à rua. As “comunas” americanas reencontraram freqüentemente a exigência espiritual das antigas experiências comunitárias, das quais são as herdeiras e expandiram as religiões alternativas ou de substituição.

E. Tiryakin (apud Balandier, 1976) indica que a cultura, quando submetida à sua investigação, “poderia ser considerada como subsolo da sociedade ocidental”, visto que no período de rápidas mudanças do mundo social, caracterizados por desestruturações e tensões, esses elementos encobertos se atualizam.

A antropologia poderia trazer uma contribuição decisiva para a interpretação da modernidade, de suas “crises” e da autoridade. Afinal “[...] o homem deve descobrir-lhes uma definição teórica e, com ela, torná-las compreensíveis para si mesmo”. (Z. Brzezinski). Nesse sentido, Balandier ressalta que é chegada a hora de considerarmos Bachelard, de forma que só o *presente* pode provocar o rejuvenescimento do pensamento – um presente que não exclua o

*futuro*, desde o instante em que se reconheça que a mudança é a irrupção deste no interior daquele.

Vejamos as considerações de Cohen. Na obra *O homem bidimensional*, ele examina a autoridade e suas relações de poder e o simbolismo. O autor denomina a sociedade moderna como sociedade complexa. Para o seu estudo e análise é fato considerar que nas sociedades complexas existe uma interdependência entre as relações de poder e o comportamento simbólico.

Cohen afirma que para a existência desta interdependência, tanto nas sociedades simples, quanto nas complexas, existe uma série de padrões de comportamento normativo, não-racional, não-utilitário que assumem um papel crucial na distribuição, manutenção e exercício do poder. Tais padrões são apresentados como costumes, ou simplesmente como cultura.

Em grau mais elevado, estes padrões podem ser símbolos. Segundo Cohen (1978, p.9), “[...] os símbolos são objetos, atos, conceitos ou formas de linguagem que acumulam ambigualmente vários significados diferentes e que, simultaneamente, evocam emoções e sentimentos, estimulando os homens à ação [...]”. Encontramos estes símbolos em atividades formalizadas, tais como cerimoniais, rituais, trocas de presentes, gracejos, cuja forma é prescrita pela tradição, juramentos, comer e beber em grupo.

Embora alguns autores refiram-se aos símbolos ao utilizarem termos como “cultura”, “costume”, “normas”, “valores”, “mitos”, “ritos”, no entanto o termo “símbolo” é o único capaz de superar as dificuldades apresentadas pelos outros e para indicar padrões normativos de comportamento em contraste com padrões técnicos e utilitários.

Segundo Cohen (1978, p.11), para aos indivíduos, os símbolos representam “[...] mecanismos fundamentais de desenvolvimento da individualidade e da abordagem dos problemas perenes da existência humana: a vida e a morte, o bem e o mal, a tristeza e a

alegria, a fortuna e o infortúnio [...]”. Isto significa que os cerimoniais de autoridade não só refletem essa autoridade como servem para criá-la e recriá-la permanentemente.

No estudo dos grupos, o autor afirma o quanto são capazes de manipular diferentes formas simbólicas e diferentes padrões de comportamento simbólico. Só conseguem manipular porque o grupo está formalmente organizado e seus objetivos são especificados e a organização é racionalmente planejada de forma burocrática. Para Weber (apud Cohen, 1978) esse tipo de organização é o mais efetivo porque articula-se informalmente, ao utilizar-se do parentesco, de amizade, dos rituais, das cerimônias e de outras formas de símbolos e atividades simbólicas implícitas.

É importante ressaltar que a sociedade moderna diferenciou-se da sociedade primitiva devido às suas características em bases contratuais, de secularidade, racionalidade, manipulação e impessoalidade. Contudo, os estudiosos estão “redescobrimo” na sociedade moderna a existência e a importância de um enorme aparato de comportamentos simbólicos que durante muito tempo estiveram exclusivamente associados à sociedade “primitiva”.

Um exemplo da influência “primitiva” que temos são as relações do dia-a-dia. Nelas encontramos padrões de comportamento simbólico que se manifestam nos modos de conduta, etiqueta, vestuário, trocas de presentes e visitas, no ato de comer e beber juntos. Como mostra Goffman “[...] nosso comportamento é, na realidade, inteiramente revestido por uma interminável série de desempenhos teatralizados”. Como podemos observar no campo das artes e do drama populares, diariamente levados por milhões de pessoas em cinemas, rádio, televisão, através de livros e jornais e nos palcos.

A psicologia ajudou a esclarecer a natureza da “origem” psíquica do gesto simbólico, contribuindo muito na análise da criatividade artística e simbólica e da experiência psíquica motivada pela participação de rituais e cerimoniais. Dessa forma, o gesto simbólico é um processo essencial do desenvolvimento da identidade, entretanto seus modelos são fornecidos

pela sociedade e vêm sempre carregados de conseqüências sociais, muitas das quais não constam das intenções do que se utilizam dele. Assim sendo, um mesmo padrão de comportamento simbólico tem simultaneamente conseqüências sociais e psicológicas.

Diferentemente da psicologia, os antropólogos buscaram centrar seus estudos em quatro esferas institucionais amplas, a econômica, a política, a de parentesco e a de ritual. A econômica e a política formam uma única categoria que são as relações de poder. As de parentesco e religião formam uma segunda que é o simbolismo. Estas duas categorias institucionais representam duas variáveis fundamentais, o “político” e o “simbólico”.

A “antropologia econômica” é uma mistura de descrições de dois tipos diferentes de fenômenos: o processo econômico e relações econômicas. Segundo Cohen (1978, p.36), o processo econômico trata “[...] das interações entre o homem e os recursos relativamente escassos que ele pode utilizar. As relações econômicas tratam da interação entre homem e homem no curso do processo econômico [...]”.

Essas relações econômicas são relações de poder, prossegue Cohen, sendo assim essencialmente políticas e representativas de uma parcela substancial da ordem política de qualquer sociedade. Praticamente em todas as sociedades simples, o sistema de posse de terra, as relações cliente-patrão e a distribuição de bens são inseparáveis do sistema político.

Para esclarecer as relações de poder, Cohen explica os poderes econômico e político. O poder político é basicamente sustentado pela coerção física, enquanto que o poder econômico se sustenta através de recompensa e privação. Eles estão intimamente interligados, chegando mesmo a ser inseparáveis. De fato, em ambos encontramos relações de poder entre indivíduos e grupos e, em ambas, instituições são de manipulação, técnicas contratuais e instrumentais, pois os homens, em diferentes situações, usam uma ou outra como meio de atingir objetivos e não como objetivos em si mesmos.

As instituições de parentesco e de ritual são de ordem simbólica. O autor explica que são ambas normativas e governadas por imperativos categóricos ou “deveres” que se enraízam na estrutura psíquica dos homens através de uma socialização contínua. Por exemplo, “[...] um homem respeita seu pai, porque tem o dever de fazê-lo, independente de qualquer consideração utilitária. Da mesma forma, o homem tem o “dever” de adorar a Deus. As duas instituições operam através das formações e das atividades simbólicas” (COHEN, A., 1978, p.37).

Para a variável simbólica, o termo símbolo foi definido como justificativa de seu trabalho. Símbolos são

Objetos, atos, conceitos ou formas lingüísticas que acumulam ambiguamente vários significados diferentes e que simultaneamente evocam sentimentos e emoções, impelindo homens à ação. Eles aparecem usualmente em atividades formalizadas como cerimoniais, ritos, trocas de presentes, gracejos consagrados pela tradição, juramentos, comer e beber em grupo, etiqueta social e vários outros traços culturais que constituem o estilo de um grupo (COHEN, .A., 1978, p.38).

De acordo com Cohen, os símbolos tenderam a ser agrupados no interior de ideologias dinâmicas, ou visões de mundo que se desenvolveram a partir de determinados grupamentos específicos, sendo sustentados por eles. Nessas ideologias, os símbolos das relações interpessoais, como o parentesco e a amizade, aparecem integrados aos símbolos do ritual que dizem respeito aos problemas perenes da vida humana como, por exemplo, o significado da vida e da morte, da saúde e da enfermidade, da miséria e da alegria, da fortuna e do infortúnio. Esses dois complexos simbólicos apóiam-se mutuamente no quadro da ideologia e são criados para expressar e ratificar a organização política dos grupos.

É válido considerar que as duas categorias simbólicas, do parentesco e do ritual, prossegue o autor, têm sido usadas quase sempre alternativamente na articulação dos grupamentos políticos e das relações de poder entre indivíduos e grupos. Vejamos.

Os símbolos rituais participam da maioria dos sistemas de parentesco, e os símbolos de parentesco são considerados particularmente apropriados para articular relações interpessoais que os símbolos rituais são vistos como mais apropriados para expressar relações políticas mais gerais. Mesmo quando consideramos o simbolismo das relações interpessoais na sociedade industrial contemporânea, que é de grande escala, podemos observar que ela articula um conjunto interminável de grupamentos cujo funcionamento é parte fundamental da estrutura política da sociedade (COHEN, A., 1978, p.39).

No contexto das relações de poder, a mesma função simbólica pode ser representada por diferentes formas simbólicas, escreve Cohen. Observemos que todo grupo político necessita de símbolos de diferenciação, isto é, de identidade e exclusividade para definir seus limites. Isto pode ser conseguido através de diferentes formas simbólicas como emblemas, marcas faciais, mitos de origem, costumes de endogamia ou exogamia, crenças e práticas associadas aos ancestrais, genealogias, cerimoniais específicos, estilo de vida especial, santuários, noções de pureza e impureza e muitos outros. Logo, os símbolos rituais e os símbolos do parentesco podem diferir na mesma forma, mas não necessariamente na função.

Nas sociedades existem as diferenças culturais, por isso são adotadas diferentes formas simbólicas para obter o mesmo tipo de função simbólica, explica Cohen. As diferenças resultam de circunstâncias históricas, culturais ou ecológicas. O autor utiliza-se de um exemplo para explicar isso. Um povo que vive numa região de florestas utilizará madeira para esculpir seus símbolos, ou mesmo como material de representação simbólica em geral. Já um povo que vive no deserto utilizará outros meios e experiências na construção de suas formas simbólicas.

Segundo Cohen (1978, p.45), as formas simbólicas “[...] são produtos de trabalhos criativos, cuja estrutura interna é dramática, em que muitos símbolos destinam-se a funções específicas, como desenhar, escrever hinos, compor músicas para os hinos, pintar imagens de santos, encenar um cerimonial [...]”. O autor ainda salienta que

Nós podemos observar os indivíduos na realidade concreta, mas as relações entre eles são abstrações que só podem ser observadas através dos símbolos, pois as relações sociais se desenvolvem e são mantidas através deles. Nós “vemos” os grupos através de seus símbolos. Valores, normas, regras e conceitos abstratos, como a honra, o prestígio, a posição hierárquica, a justiça, o bem e o mal, se tornam tangíveis através dos símbolos e os homens da sociedade são ajudados a tomar consciência deles, a compreendê-los e a relacioná-los com a vida cotidiana. (COHEN, A., 1978, p.46).

Os símbolos objetivam os papéis sociais, sendo treinados para representar papéis específicos e representá-los na sociedade. O simbolismo da “mistificação”, da comunhão entre os indivíduos, sustenta que toda ordem social envolve hierarquia, que toda hierarquia envolve relações entre superiores, inferiores e iguais, contribuindo para a elaboração da individualidade, da objetividade, da continuidade e participando de determinadas funções organizacionais, como a diferenciação, a comunicação, a autoridade e a disciplina.

Nas relações de poder ocorre a interdependência com o simbolismo, a interpretação das manifestações e afirmações simbólicas em termos de relações sociais, pois o poder não existe abstratamente, é sempre inerente às relações sociais. Essas variáveis são, na realidade, dois aspectos amplos de praticamente todo comportamento social. Como Nadell e Goffman mostraram,

as formas simbólicas envolvem sempre o comportamento social. Relações de amizade, parentesco e afinidade, entre clientes e patrões, entre mais velhos e mais jovens e muitas outras que compõem a vasta rede de relações entre os homens e os grupos na sociedade, são vistas através de formas estilizadas de comportamento simbólico que constituem o fluxo fenomenológico da vida social. Por outro lado, as relações de poder são aspectos constante de todas as relações sociais. Portanto, técnica e ritual, sagrado e profano, não denominam tipos de ação, mas sim aspectos existentes em quase todas as formas de ação. (COHEN, A., 1978, p.50).

Após as considerações de Cohen, é preciso ressaltar que relações de poder e estruturas simbólicas não são redutíveis mutuamente, pois cada qual é qualitativamente diferente, possuindo características próprias e processos específicos. As relações de poder representam ordens relativamente autônomas, porque os símbolos não são reflexos mecânicos ou



representações da realidade política. As pessoas praticam cultos, procuram divertir-se umas com as outras, trocam presentes, participam de cerimônias e se casam em função de uma série de motivos de caráter privado, no entanto tais atividades tem conseqüências políticas.

Embora autônomos, o político e o simbólico estão de tal maneira interligados que uma mudança de relações de poder pode não produzir modificações nas formas de parentesco, mas na nova situação, a linguagem do parentesco assumirá funções diferentes, logo, *a causalidade sócio-cultural opera dialeticamente e não mecanicamente*.

Nas variáveis “política” e “simbólica” têm-se o homem político e o homem simbolista. O homem político é regido pelo contrato e o homem simbolista pelos costumes e tradições.

Segundo Gluckman (apud Cohen, 1978), o homem simbolista vive em uma sociedade na qual há a natureza da ritualização, as relações são múltiplas, a ritualização é intensa, funcionando como um mecanismo necessário à construção dos papéis sociais. Por outro lado, na sociedade moderna, os papéis e, conseqüentemente as instituições, são formalmente diferenciadas, eliminando a necessidade de ritualização.

Nessas sociedades quase todas as ações sociais, o simbólico e o contratual estão presentes, assim como no ato simbólico, os diferentes papéis, com freqüência incongruentes, são integrados no interior da unidade do eu, afirma Cohen. Dessa forma, a mudança social é sempre uma ameaça para a identidade individual, particularmente quando produz alterações nos papéis sociais. Contudo, como a sociedade está sempre em mudança, nós tentamos ajustá-la à nova estrutura a fim de preservar nossos modelos tradicionais de parentesco e amizade.

Na tentativa de preservação dos modelos tradicionais, a sociedade industrial constitui funções organizacionais que operam no sentido de desenvolvimento e manutenção de mecanismos ou padrões de atividades. Embora essas funções estejam dispostas de maneira burocrática, certas condições estruturam-se informalmente, recorrendo-se à parentela, à

amizade, ao ritual, ao cerimonial, e a muitas outras atividades ou padrões simbólicos implícitos naquilo que se conhece como estilo de vida.

A organização de um grupo pode ser concebida como possuindo duas dimensões, a contratual e a normativa, em outras palavras, a formal e a informal. Porquanto “[...] os grupamentos informais permeiam a estrutura formal da sociedade industrial contemporânea e sua análise é de importância central para todos os estudiosos da vida social [...]”. (COHEN, A., 1978, p.90).

Nessa sociedade, permeada pela formalidade e informalidade, encontramos alguns problemas institucionais. Dentre eles podemos destacar a autoridade. Por isso o estudo das funções organizacionais.

Segundo Cohen (1978), a autoridade necessita conseqüentemente de poder, seja ele físico, econômico ou normativo. Alguns grupos informalmente organizados podem recorrer à violência física para coagir seus membros e concordar com as decisões grupais. Esses grupos são os que operam na estrutura do Estado Moderno, em que esse monopoliza o uso regular de coerção física. Nessas condições, a maior parte dos grupos de interesse informais é obrigada a manipular um poder simbólico e normativo de forma a sustentar sua estrutura de autoridade.

A organização da autoridade, de acordo com Cohen (1978), é um problema de difícil solução, enfrentado pelas sociedades primitivas e industriais, e também pelos grupos, sejam eles formais ou informais. Como mostra Duncan,

toda ordem social envolve hierarquia, toda hierarquia envolve relações entre superiores e inferiores, e também entre iguais, implicando ainda em mobilidade entre os diferentes níveis sociais. Tanto nas sociedades simples, quanto nas sociedades industriais, isso é obtido com cerimoniais. Na maioria dos grupos políticos as posições de autoridade são ocupadas por seres mortais como eu e você, e um dos problemas perenes da sociedade consiste exatamente na elevação de indivíduos ordinários à posição de “semi-deuses”. Todo o intelecto, capacidade e astúcia do ideólogo, do político, do teólogo e do artista, bem como as técnicas de cor, música, poesia e drama são necessárias para criar, realizar e perpetuar o mito da autoridade diante de processos continuamente subversivos de diferentes tipos. (apud COHEN, A., 1978, p.101).

A partir dessa descrição de Duncan, Fortes analisa a universalidade do problema da autoridade e do papel das formações simbólicas e doação simbólica, falando da importância estrutural dos elementos simbólicos contidos nos dramas de ocupação dos papéis sociais, seja entre os achantes de Gana, seja entre os ingleses. Nesses dramas, os cerimoniais são necessários

não só para impressionar uma audiência formada por pessoas simples com a natureza transformada daqueles que se incumbem das posições de autoridade, mas também para preparar, convencer e assegurar às próprias autoridades da realidade de sua transformação. A autoridade é uma abstração que só pode ser vista através de seus símbolos e cerimoniais. Isso é parcialmente verdade nos grupos formalmente organizados, onde a autoridade é basicamente sustentada pelo contrato. É evidente que esses elementos se tornam mais fortes nos casos de grupos informalmente organizados (apud COHEN, A., 1978, p.101).

A teoria antropológica de Cohen demonstra que o poder que existe por trás da autoridade é sempre composto, na medida em que deriva de tipos diferentes de relações sociais: o político, o econômico, o ritual e o moral. Mesmo nas sociedades governadas por ditadores impopulares, os governantes fazem uso de poder derivado de redes morais de relações ou de crenças em forças místicas.

Vejamos um exemplo dado pelo autor. A autoridade pode estar associada à posse de uma fórmula ritual secreta, como nas organizações franco-maçônicas, em que a iniciação ao primeiro grau, depois ao segundo, mais tarde ao terceiro e a posterior promoção aos graus de Arco Sagrado são marcadas pela inquisição de fórmulas cada vez mais secretas. Um mestre é sempre chamado de venerável.

Em seus estudos, Cohen constatou que os grupos informais sempre foram considerados como unidade isolada de outros grupos, mas na realidade a sociedade moderna também baseia sua estrutura no pluralismo, sendo constituída por uma variedade de grupos que se sobrepõem, que se inter cruzam, que se sustentam ou que se opõem uns aos outros.

Teoricamente, cada um dos grupos maiores tenta impor sua “cultura” e sua visão particular da sociedade e do mundo a todos os membros.

É fato que na sociedade moderna o homem não é tão livre para escolher seus grupos de filiação quanto fazem crer os evolucionistas, pois quando nos defrontamos com a realidade empírica, percebemos que grande parte dessa proclamada liberdade de escolha é ilusória ou exagerada. Um profissional tem uma formação especializada, que por si só delimita o espectro de sua mobilidade ocupacional, obrigando-o a participar de determinadas associações ocupacionais ou profissionais.

Na sociedade moderna, uma surpreendente maioria de pessoas vive em áreas restritas de vida social, sendo obrigada a se limitar ao trabalho. Seus interesses econômicos e os grupos formados com base nesses interesses condicionam sobremaneira suas vidas pessoais. Isso é tão evidente que pesquisadores como Reisman e Marcuse argumentam que, na medida em que a sociedade moderna se desenvolve, um número cada vez menor de corporações maiores e mais fortes domina nossa vida social e cultural eliminando a liberdade.

Tanto o homem da sociedade simples, quanto o homem da sociedade moderna comportam o pluralismo, afirma Cohen. Dessa forma, os grupamentos políticos que não se podem organizar formalmente adotam diferentes estratégias simbólicas para articular funções semelhantes, como na utilização de diversas formas simbólicas, entre elas a religião e o parentesco.

Na análise da obra de Cohen evidenciamos as relações de poder, já que nosso assunto é a autoridade. Conforme dissemos, o poder é um aspecto presente em todas as relações sociais, não podendo ser limitado à política do Estado, pois a autoridade política tem uma estrutura composta e mantida por diferentes tipos de poder social.

É por isso que no estudo da autoridade, das relações de poder, o estudo dos símbolos torna-se importante, porque eles criam uma objetividade tangível e relativamente duradoura

para relações que estão em perene processo de “vir a ser”. Cohen salienta que os cerimoniais de autoridade devem ser periodicamente representados para reafirmar a existência desta autoridade e sua eficácia diante dos processos subversivos de mudança e anarquia. Logo,

os símbolos conseguem garantir esta continuidade na mudança através de sua ambigüidade e multiplicidade de significados. Um cerimonial pode ser repetido muitas vezes sob uma mesma forma, ainda que seus símbolos sejam investidos a cada vez de diferentes significados destinados a acomodar a representação às novas condições. Existe, portanto um processo contínuo de ação e reação entre a ordem simbólica e a ordem do poder, mesmo quando não estejam em curso mudanças estruturais significativas (COHEN, A., 1978, p.166).

Podemos concluir que na sociedade industrial moderna, e nas sociedades simples, padrões simbólicos de comportamento permanecem tão vivos e significativos quanto as muitas manifestações da ordem e da racionalidade.

As pessoas participam de rituais e cerimônias para conseguir conforto, para cumprir obrigações sociais, para se divertir, para descobrir suas identidades, para passar o tempo ou estar com outras pessoas e por mais uma grande variedade de razões pessoais. Entretanto, independentemente desses propósitos, tais padrões de comportamento afetam e são afetados por relações de poder existentes entre grupos e indivíduos, sendo que a maior parte do envolvimento da ação simbólica na relação de poder é desconhecida daqueles que a fazem. Mas as duas ordens, a simbólica e a política, são interdependentes e de certa forma “casualmente” relacionadas. Em todo os lugares o homem político é também um homem simbolista e, na análise das relações entre estas duas dimensões das atividades humanas reside a resposta de muitos problemas básicos da sociedade, da ciência política, da psicologia social e da filosofia.

A antropologia surge como forma de contestar a “fórmula” oficial da tecnoburocracia, no sentido de se repensar as atuais crises que a sociedade moderna vem enfrentando, entre elas a crise da autoridade. Por isso que os estudos retomam pontos fundamentais da sociedade

primitiva, da tradição, da organização informal, da valorização dos costumes, das crenças, da religião e do ritual. Pensar em autoridade significa retomar a sociedade em seu interior.

Nesse momento vou me deter em Foucault e Goffman, procurando estabelecer as relações existentes entre a organização formal e informal e a estruturação do movimento de internalização e normatização da estrutura autoritária. Após as considerações de Cohen e Balandier em relação ao resgate da tradição, dos valores, dos ritos, das regras, do simbolismo e do comportamento simbólico das relações considero que o panóptico de Foucault e as instituições totais de Goffman contribuíram consideravelmente para o entendimento do processo de internalização da estrutura autoritária nas relações, sejam relações intra ou interpessoais. É possível pensar que após o resgate da tradição e da modernidade, o panóptico e as instituições totais deixam claras as evidências de que a autoridade está presente nas organizações modernas.

## 5.2 - As contribuições de Foucault e Goffman

Foucault (em *Microfísica do Poder*)<sup>16</sup>, Tomaz Tadeu da Silva (em *Liberdades Reguladas*)<sup>17</sup> e Goffman (em *Manicômios, Prisões e Conventos*)<sup>18</sup> mostram que, aos poucos, a clássica dinâmica do poder e da disciplina começa a ser substituída pelas noções de “governabilidade” e “liberdades reguladas” que significariam uma internalização e individualização pela pessoa e pelo grupo dos dinamismos do poder, do controle e da disciplina.

Proponho-me pensar sobre esse movimento de internalização da normatização e da estrutura autoritária, segundo Michel Foucault, Tomaz Tadeu da Silva e Erving Goffman.

---

<sup>16</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. R.J., Graal, 2000.

<sup>17</sup> TADEU DA SILVA, T. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, Vozes, 1998.

<sup>18</sup> GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. S.P., Editora Perspectiva, 1999.

Foucault e Goffman contribuíram para a antropologia do poder e foram mestres ao descrever e estudar a forma de disciplinar os indivíduos na sociedade do século XVIII. Tomaz Tadeu da Silva atualizou o conceito de poder, mostrando que a disciplina perdura até os dias de hoje. Foucault trabalhou com a questão do poder e das disciplinas no panóptico, Goffman dedicou-se ao estudo da instituição total e Tomaz Tadeu da Silva, na esteira desses dois autores, mostrou em seus estudos que a estrutura autoritária normatiza a vida das pessoas.

Indaga-se acerca deste movimento de internalização e normatização da estrutura autoritária, partindo dos estudos que demonstraram tanto o panóptico quanto as instituições totais constituírem-se como máquinas de dissociar a pessoa vigiada e a que vigia, para assegurar o bom funcionamento automático do poder.

No panóptico ou na instituição total, explica Foucault (2000), criou-se uma relação fictícia que fez nascer mecanicamente uma sujeição real, de modo que não é necessário exercer a força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação das regras. Por isso, o programa de ambos consistiu na observação individualizante, da caracterização e da classificação e da organização analítica da espécie.

O poder, neste caso, não pode ser considerado como um objeto natural, uma coisa, mas como uma prática social e, como tal, constituída historicamente, visto que o poder intervém materialmente. Como interventor material, o poder atinge a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo social, ou seja, sua vida cotidiana, porque possui a capacidade de controlar detalhadamente o corpo por meio de gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos das pessoas.

Por isso, bem ao contrário do que se pensa, explicita Foucault (2000), não é do Estado que originam as relações de poder, mas fora dele, porque é na sociedade que as relações são instituídas, investidas, anexadas, utilizadas, transformadas. Assim o poder não é considerado

como um ponto específico da estrutura social, mas está em toda ela, posto que os poderes funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos, a que nada ou ninguém escapa.

Dessa forma, sempre existiram relações de poder múltiplas que atravessaram, caracterizaram e constituíram o corpo social, cujas relações de poder não puderam se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

Na sociedade atual, Foucault mostra a existência da relação entre poder, direito e verdade.

Pode-se afirmar que o poder tem como fato histórico a teoria jurídica – política da soberania que veio desempenhar quatro papéis na história do Ocidente. Primeiramente, referiu-se a um mecanismo de poder efetivo, o da monarquia feudal. Em segundo lugar, serviu de instrumento, assim como de justificativa, para a constituição das grandes monarquias administrativas. Em terceiro lugar, a partir do século XVI e, sobretudo do século XVII, mas já na época das guerras religiosas, a teoria da soberania foi uma arma que circulou tanto num campo como no outro, tendo sido usada em duplo sentido, seja para limitar ou para reforçar o poder real. Em quarto lugar, no século XVIII, em Rousseau e seus contemporâneos, com o intuito de construir um modelo alternativo contra as monarquias administrativas, autoritárias ou absolutas, o das democracias parlamentares.

No Ocidente, desde a Idade Média, o Direito Romano foi efetivamente um dos instrumentos técnicos e constitutivos do poder monárquico autoritário, administrativo e, finalmente, absolutista, explica Foucault. A teoria do direito teve essencialmente o papel de fixar a legitimidade do poder.

Durante toda a sociedade feudal, a mecânica geral do poder funcionava de forma que a teoria da soberania não a achava correta, como por exemplo, a relação de submissão entre soberano e súdito. Contudo, Foucault deixa claro, que no século XVII e XVIII, com a teoria



da soberania reativada a partir do Direito Romano, ocorreu um fenômeno importante: o aparecimento, ou melhor, a invenção de uma nova mecânica do poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes.

Surge um novo mecanismo do poder que procurou apoiar-se mais nos corpos e nos atos do que na terra e seus produtos, de modo a extrair dos corpos o máximo de seu tempo e trabalho. “[...] É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância, de obrigações distribuídas no tempo e de um sistema minucioso de coerções materiais. E, principalmente, propicia o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e eficácia de quem os domina” (FOUCAULT, M., 2000, p.188).

Este novo tipo de poder é uma das grandes invenções da sociedade burguesa, constituindo-se como instrumento fundamental do capitalismo industrial. Deste modo, afirmamos mais uma vez que é dentro dos limites do direito de soberania e do mecanismo disciplinar que se dá o exercício do poder. De um lado, a organização do direito em torno da soberania, e do outro, o mecanismo das coerções exercidas pelas disciplinas.

Para consecução do poder, a técnica utilizada nas prisões, nos hospitais, nos exércitos, nas escolas e na fábrica, pelas autoridades, constituiu-se na distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório, em que as pessoas seriam colocadas em um espaço fechado, esquadrihado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico de exigência.

Estudiosos pensaram que a vigilância tivesse surgido somente no século XVIII, mas muito antes de Bentham já existia um modelo de vigilância, a Escola Militar de Paris, criada em 1751. Contudo é somente no século XVIII que se propôs uma tecnologia de poder própria que resolveria os problemas da vigilância dos médicos, dos penalistas, dos industriais e, dos educadores. Seria, então, um sistema ótico que permitiria facilitar a execução do poder, o Panopticon.

o Panopticon ou Panóptico Disciplinar é como uma máquina de dissociar a pessoa vigiada e a que vigia. Por isso, seu efeito mais importante consiste em induzir um estado consciente e permanente de visibilidade para assegurar o funcionamento automático do poder. Então, pouco importa quem exerce o poder, qualquer indivíduo pode fazer funcionar a máquina. (FOUCAULT, M., 2000, 167).

Nesta relação fictícia nasce mecanicamente uma sujeição real, de modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação. A preocupação do programa do Panóptico consiste na observação individualizante, na caracterização, na classificação e na organização analítica da espécie.

Para Foucault (2000, p.168-9), “[...] o Panóptico é um zoológico real, onde o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo agrupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder secreto [...]”. Assim,

o Panóptico permite estabelecer tanto as diferenças nas crianças como anotar os desempenhos, perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer as classificações rigorosas. O Panóptico também pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos. Tentar experiências pedagógicas que crie diversas crianças com diversos sistemas de pensamento. Dessa forma, funcionando como uma espécie de laboratório do poder, os seus mecanismos de observação permitem que se ganhe em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens. (FOUCAULT, M., 2000, p.168-9)

Este modo de funcionamento do panoptico permitiu que o exercício do poder fosse aperfeiçoado, porque pode reduzir o número de pessoas que exerciam o poder, ao mesmo tempo em que multiplicou o número daqueles sobre os quais era exercido, intervindo ao mesmo tempo em um maior número de pessoas, possibilitando uma dúbia imagem da disciplina: instituição fechada voltada para funções negativas de romper comunicações e formar um dispositivo funcional que melhorasse o exercício do poder tornando-o mais rápido, leve e eficaz.

Tendo sua multiplicação nos séculos XVII e XVIII, os dispositivos disciplinares deram formação, então, à sociedade disciplinar. Uma sociedade voltada para os indivíduos privados e o Estado, onde as relações passaram a ser reguladas.

A formação dessa sociedade disciplinar, afirma o autor, esteve ligada a um certo número de amplos processos históricos permeados intrinsecamente pelos planos econômicos, jurídico-político e científico. O objetivo da sociedade do século XVIII estava em

tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente pela despesa que acarreta; politicamente pela sua pouca resistência); fazer com que os efeitos desse poder social fossem levados ao seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível sem fracasso; ligar o crescimento econômico do poder com o rendimento dos aparelhos do interior dos quais se exerce (sejam os aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos). (FOUCAULT, M., 2000, p. 180).

Tudo isto responde à conjuntura histórica do século XVIII, de explosão demográfica e do crescimento do aparelho de produção, que veio substituir o princípio de retirada - violência para suavidade – produção – lucro, dando valorização a produção de saber e de aptidões na escola, na saúde, nos hospitais e de força destrutiva com o exército.

Por isso a disciplina constituiu-se na forma de fazer funcionar as relações de poder de maneira discreta, articulada, sobre as outras funções e também o menos dispendiosa possível, tendo como instrumentos necessários de poder anônimos e coextensivos à multiplicidade que regimentam, a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétuos.

A disciplina como processo técnico unitário de força “política” conquistou espaço com o crescimento da economia capitalista. A burguesia, então, apropriou-se da modalidade panoptica para se tornar dominante. Como classe politicamente dominante nos séculos XVII e XVIII, a burguesia abrigou-se de um quadro jurídico explícito, codificado, formalmente igualitário de um regime tipo parlamentar e representativo, afirma Foucault.

Mas essa forma jurídica geral que garantia um sistema de direitos, em princípios igualitários, era sustentada por sistemas de micropoder essencialmente igualitários e assimétricos que constituíram as disciplinas.

No século XVIII, com o duplo processo de arrancada epistemológica, a partir do afinamento das relações de poder e da multiplicação dos efeitos de poder devido à acumulação de novos conhecimentos, os métodos disciplinares acompanharam o desenvolvimento das tecnologias agrônômicas, industriais e econômicas.

Foucault (2000) mostra, então, que no século XVIII inventou-se as técnicas da disciplina e o exame. Todos os grandes movimentos de derivação que caracterizaram a penalidade moderna – a problematização do criminoso por trás de seu crime, a preocupação com a punição que seja correção terapêutica, normalização, a divisão do ato de julgamento entre diversas instâncias que deve segundo se espera, medir, avaliar, diagnosticar, curar, transformar os indivíduos, transformaram-se em técnicas disciplinares.

A escola como espaço que abriga e comporta pessoas, e principalmente alunos, foi um dos lugares em que as técnicas disciplinares ganharam força. A primeira tarefa da disciplina consistiu em distribuir os indivíduos no espaço. Sendo assim, a organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. O professor já não tem mais um aluno, mas vários alunos ao mesmo tempo, no qual organiza uma nova economia de tempo e aprendizagem.

Segundo Foucault (2000, p.126), “[...] fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar [...] A primeira das grandes operações da disciplina é, então, a constituição de” quadros vivos “que transformam as multidões, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas [...]”.

O controle das atividades era feito por meio de controle de horários, duração de um ato, corpo e gestos correlacionados, articulação do corpo com o objeto, cada qual demonstrando

eficiência. A sua única finalidade consistia em acostumar as crianças a executar rapidamente e bem as mesmas operações.

De acordo com Foucault (2000), o tempo iniciático da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre) foi substituído pelo tempo disciplinar. Formou-se uma pedagogia analítica, muito minuciosa, que decompôs aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquizando no maior número possível de graus cada fase do progresso. Então, as técnicas disciplinares são novas técnicas do poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização.

A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. A “correta disciplina” passou a ser como a arte do “bom adestramento”. O poder disciplinar teve como efeito, explica Walhauseun,

o poder que, em vez de se apropriar e de se retirar, tem como função maior “adestrar”. Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais. A disciplina “fabrica” indivíduos, pois é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (apud FOUCAULT, M., 2000, p. 143).

Por isso o poder disciplinar utilizou-se de instrumentos como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, para alcançar seus objetivos.

A vigilância hierárquica foi necessária porque o exercício da disciplina exigiu que as pessoas fossem vigiadas, tendo início com a construção dos observatórios (acampamento militar) na época clássica e, posteriormente, com a escola edifício que Paris – Deverney concebera na Escola Militar.

Segundo Foucault (2000), as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópico de comportamento, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. O autor, então, afirma que a vigilância passou a se

tornar um operador econômico decisivo, na medida em que ao mesmo tempo tornou-se uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.

Este processo foi necessário. Nas escolas aumentou o número de alunos, a inexistência de métodos pedagógicos, a desordem e a confusão. Tivemos, então, o esboço de instituição tipo escola mútua. Os alunos integravam-se no interior de um dispositivo único de três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição de conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim, uma observação recíproca e hierarquizada. O poder na vigilância hierarquizada funcionou como máquina de organização piramidal tornando-se mais “físico” que “corporal”.

Como a vigilância hierarquizada, foi criada também a sanção normalizadora. Foucault (2000) explica que a sanção normalizadora apareceu por meio das disciplinas no século XVIII, funcionando como um pequeno mecanismo penal de tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas, da atividade, desatenção, falta de zelo, negligência), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Foi utilizada, também, como título de punição de toda uma série de processos sutis, que iam do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

Segundo Foucault (2000), toda esta arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visou nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão, porque o seu objetivo consistia em colocar em funcionamento operações bem distintas, como relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que foi ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.

Pode-se dizer que é uma penalidade perpétua que não reprime, nem castiga, mas controla os atos, os comportamentos e regula as pessoas, ou seja, o próprio sistema vale como recompensa ou punição.

O exame é outra técnica criada pelos panópticos. Na descrição de Foucault, o exame combinava as técnicas da hierarquia que vigiava e que normalizava, pois foi um controle normalizante, uma vigilância, que permitiu, qualificar, classificar e punir. Temos a escola como um exemplo claro de aplicação de exames, pois tornou-se um aparelho de exame ininterrupto.

Podemos concluir que o poder disciplinar construiu uma idéia de manipulação, de adestramento, de disciplina e de obediência, utilizados com novas técnicas de manipulação, como controle, coerção sem folga. O adestramento fabricou o que Foucault denominou de corpos “dóceis”, estabelecendo no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Foucault explicitou suas idéias deixando bem claro que a criação do panóptico e do poder disciplinar ensejou um novo olhar, uma nova forma de disciplinar o maior número possível de pessoas. Goffman contribuiu para o estudo das instituições com o seu conceito de instituição total. O autor nos esclarece o que seria uma instituição total e sua influência na formação do poder autoritário. Descrevemos, a seguir suas contribuições.

Uma instituição total seria aquela cuja tendência é o fechamento. Seu fechamento seria simbolizado “[...] pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes incluem o esquema físico, por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, florestas ou pântanos. [...]”.

As instituições da sociedade moderna foram enumeradas em quatro agrupamentos:

Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas, nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não-intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais e o bem-estar das pessoas; assim isoladas, não constituem o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de trabalho, colônias e grandes mansões. Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio

do mundo: abadias, mosteiros, conventos e outros claustros. (GOFFMAN, E., 1999, p. 16-17).

Na sociedade moderna os indivíduos vivem sob as ordens de diferentes autoridades. Nas instituições totais, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade.

De acordo com Goffman (1999), cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas. Todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, e todas as atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender os objetivos oficiais da instituição. Estas características também são encontradas em outras instituições como nos grandes estabelecimentos comerciais, industriais e educacionais.

As instituições totais são controladas pela organização burocrática, e por isso possuem a divisão hierárquica entre o grupo controlado (grupo de internados) e o grupo de controle (supervisão). Geralmente os internados vivem na instituição e têm contato restrito com o mundo exterior, ao contrário dos dirigentes.

O isolamento dos indivíduos da sociedade, segundo Goffman (1999, p. 19), permitiu que “[...] cada agrupamento tendesse a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis, de forma que a equipe dirigente muitas vezes enxergasse os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança e os internados, muitas vezes, viam os dirigentes como condescendentes, arbitrários e mesquinhos. [...]”.

Ocorre uma forma de inclusão do indivíduo na instituição. O indivíduo, ao entrar em uma instituição total, sofre aculturação ou assimilação. Isto acontece porque ele chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo e, ao entrar, é imediatamente despido desta



concepção. Em algumas instituições pode até ocorrer, por forma de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do seu eu.

O indivíduo ao entrar na instituição total é despido da concepção de si mesmo e isso significa que o seu eu é mortificado, explica Goffman (1999). Nesse processo de mortificação o indivíduo começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, isso significando que os processos pelos quais o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais.

A primeira mutilação do eu, segundo Goffman (1999), começa quando as instituições totais colocam uma barreira entre o internado e o mundo externo. O indivíduo, ao entrar na instituição, não pode comunicar-se com o mundo de fora, por isso, ao ser admitido numa instituição total, é muito provável que o interno seja despido de sua aparência usual, como roupas, pentes, cosméticos, toalhas, sabão, aparelho de barba e recursos de banho.

As barreiras impostas pela instituição, entre o internado e o mundo externo, assinalaram a principal mutilação do eu. Com esta barreira o indivíduo perde alguns de seus papéis sociais. Para Goffman (1999), isto significa que o seu eu foi mortificado. Ocorreu, então, uma deformação pessoal e, concomitantemente, a pessoa perdeu seu conjunto de identidade.

Segundo Goffman (1999), nos internatos, nos campos de concentração e nas instituições religiosas, as várias justificações para a mortificação do eu são muito freqüentemente simples racionalizações, criadas para controlar a vida diária de um grande número de pessoas em espaço restrito e com pouco gastos de recursos. Segundo Goffman (1999),

A mortificação ou mutilação do eu tendem a incluir aguda tensão psicológica para o indivíduo, mas para um indivíduo desiludido do mundo ou com sentimento de culpa, a mortificação pode provocar alívio psicológico. Além disso, a tensão psicológica freqüentemente criada por ataques ao eu pode também ser provocada por questões não-percebidas como ligadas aos territórios do eu – por exemplo, perda de sono, alimento insuficiente, indecisão crônica. (Goffman, E., p. 49, 1999).

Ao mesmo tempo em que o processo de mortificação se desenvolve, ocorre o sistema de privilégios, processo no qual o indivíduo recebe instruções formais e informais, e que serve de esquema para a reorganização do pessoal.

Esse sistema possui três elementos básicos. O primeiro elemento consiste nas “regras da casa”. Um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições. Em segundo lugar, em contraste com o ambiente rígido, apresenta-se um pequeno número de prêmios ou privilégios claramente definidos, obtidos em troca de obediência. E o terceiro elemento está ligado aos castigos que são definidos como conseqüências de desobediência às regras.

Os castigos e privilégios são modos de organização das instituições totais, sendo um modelo comportamentalista e de condicionamento dos indivíduos que tem como finalidade mudar, moldar os internos, e não o sistema.

De acordo com Goffman (1999), o sistema de privilégios e os processos de mortificação constituíram as condições a que o internado precisou para adaptar-se. Tais condições permitiram diferentes maneiras individuais de adaptação, além de qualquer esforço de ação subversiva coletiva, de forma que os internos acabam por aceitar as táticas de adaptação, porque foram pressionados a isso.

Pela descrição, observa-se que as instituições funcionam como depósitos de internados e, no entanto, se apresentam ao público como organizações racionais, conscientemente planejadas como máquinas eficientes para atingir determinadas finalidades oficialmente confessadas e aprovadas.

Podemos concluir que toda organização, não só disciplina a atividade, mas também disciplina o ser. Constataremos de forma mais explícita a normatização do eu, o disciplinamento do eu, com as considerações de Tomaz Tadeu da Silva em *Liberdades Reguladas*.

Discute sobre o governo da alma e a submissão aos mecanismos específicos de disciplinamento na sociedade atual. Rose (apud Tadeu da Silva, 1998, p.37), argumenta que eles proporcionam uma confusão do que é ou não privado, em que “[...] nossos sentimentos, pensamentos e ações parecem constituir o nosso mais íntimo eu, no entanto, eles são organizados e administrados pela sociedade, nos mínimos detalhes [...]”.

A autora explica que isto ocorre porque nos tornamos seres intensamente subjetivos, pois nossos mundos mentais, nossas técnicas para administrar nossas emoções, são remoldadas o tempo todo. Nessa mudança imbricam-se três fatores que remodelam as formas de pensar e de administrar o eu.

Em primeiro lugar, o fato de as capacidades pessoais e subjetivas do cidadão serem incorporadas pelos poderes públicos. A manifestação mais óbvia tem sido o complexo dirigido à criança: o sistema de bem-estar infantil, a escola, o sistema jurídico juvenil, a educação e a vigilância dos pais. Em segundo lugar, a administração da subjetividade tornou uma tarefa central da organização moderna. Por exemplo, as escolas, as fábricas, os hospitais, as prisões e os exércitos. Em terceiro lugar, presenciamos uma nova forma de expertise, o da subjetividade, isto é, a capacidade de compreender os aspectos psicológicos da pessoa e de agir sobre eles ou de aconselhar os outros sobre o que fazer realizado, principalmente, por psicólogos e educadores (ROSE, N. apud DA SILVA, T. T., 1998, p.).

Os poderes multiplicadores desses “engenheiros da alma humana” parecem expressar algo profundamente novo nas relações de autoridade sobre o eu. Hoje, já não é mais o disciplinamento que toma conta, mas o auto-disciplinamento. Dessa forma, as técnicas psicológicas passaram a sustentar as relações de poder, a ponto de interferir nos sistemas políticos.

O estudo do governo da alma tornou-se importante porque no século XX houve um grande desenvolvimento das ciências psicológicas, possibilitando enxergar novas dimensões para o novo pensamento, posto que ao mesmo tempo ocorreu o desenvolvimento de novas técnicas de estruturar a realidade.

O desenvolvimento de novas técnicas, explica Rose (1998), ocorreu com o surgimento das ciências psicológicas, com a maximização da população e de cada indivíduo, da minimização de seus problemas e da organização de forma eficaz. O aparecimento da psicologia, da psiquiatria e, das ciências “psi” possibilitaram que as forças humanas fossem transformadas em materiais que pudessem fornecer a base para o cálculo.

No governo da alma ocorre a expertise da subjetividade. Segundo Rose (apud Tadeu da Silva, 1998, p.42), “[...] consiste numa forma de sermos governados e de governarmos a nós próprios [...]”. Nesta técnica “[...] são colocados limites às intervenções coercivas diretas sobre as vidas individuais para dar lugar à ação das autoridades de uma forma que ajam sobre as escolas, os desejos e a conduta dos indivíduos de uma forma indireta [...]”.

Neste sentido, a autora afirma que os cidadãos moldarão sua vida e o governo de longe operará infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos. Ocorre, então, uma certa distância entre o aparato formal da lei, das cortes, da polícia e a moldagem das atividades dos cidadãos.

Denominadas de tecnologias da subjetividade, a expertise da subjetividade, ocorre como uma espécie de relação simbiótica, ou aquilo que chamamos de “técnicas do eu”. Isto é, “[...] as formas pelas quais nós somos capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta, cuja finalidade exprime-se em obter sabedoria, felicidade, riqueza e realização [...]”.(ROSE, N., apud DA SILVA, T. T., 1998, p.44). Significa, então, que administramos o nosso eu, e o governo da alma depende de nos reconhecermos como ideal e potencialmente certo tipo de pessoa.

Popkewitz (apud Silva, 1998) coloca que esta transferência do controle para o indivíduo (auto-regulação e auto-governo), feita em nome da autonomia e da liberdade, não é própria apenas da esfera da manipulação da subjetividade, mas se estende para toda a esfera social.

Constatamos que na esfera educacional ocorre uma certa contradição nos mecanismos de auto-regulação. As pedagogias psi, neste caso, partilharam do pressuposto de uma oposição entre a estrutura do poder e dominação e, a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo.

Neste sentido, poderemos considerar que as pedagogias psi dominam hoje as teorias e práticas educacionais, pois é notório que no mundo inteiro as escolas aderiram a reformas educacionais e curriculares adotando como orientação principal o construtivismo psicológico e pedagógico.

De acordo com Tadeu da Silva (1998), programas inteiros de formação e treinamento docente utilizam uma variedade de técnicas de inspiração psicológica para “reorientar” o professorado como: técnicas de sensibilização grupal, iniciação de pedagogias construtivistas, workshops de exploração, exame de modificação do eu, psicopedagogias lacano-piagetianas.

As ciências “psi”, segundo o autor, conseguiram influenciar de forma avassaladora a sociedade e, principalmente, a educação. Contudo, uma característica intrigante desse processo é sua indiferença política, porque as pedagogias “psi” têm facilidade de se adaptarem a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos. Segundo Tadeu da Silva (1998), embora sejam supostamente críticas e libertárias, as pedagogias “psi” têm conseguido se combinar de forma admirável com as reformas neoliberais de educação, do currículo e da profissão docente de vários países como o Brasil e outros países subdesenvolvidos.

### **5. 3 – As contribuições para a noção de resistência na pós-modernidade e na cultura brasileira**

A sociedade moderna esteve sempre marcada por três grandes discursos, o marxismo, o freudismo e o positivismo. Esses discursos influenciaram a sociedade ocidental de um modo

erudito, mas também marcaram a modernidade de uma forma cotidiana, em que imperou a fé no progresso e no desenvolvimento da sociedade.

Nessa sociedade é o individualismo e o indivíduo que constroem a episteme, segundo Maffesoli (1997). O sujeito racional (eu penso, “cogito”), o sujeito religioso (eu com Deus) e o sujeito político (os indivíduos se associam pelo contrato social). Esses três sujeitos são os três domínios que juntos constroem a modernidade e, então, a noção de indivíduo soma num contrato social.

A dicotomia marcada pelo pensamento racional, pelo contrato social, parecem findar em meio a tantos desafios que a sociedade atual tem enfrentado. Por isso trago o que Maffesoli define como superação da modernidade, como pós-modernidade, como “novo” olhar na superação e como contribuição para a resistência na pós-modernidade diante do fenômeno da autoridade.

Podemos evidenciar, a partir de Faoro (2004)<sup>19</sup>, que a história da sociedade brasileira apresenta uma longa tradição de autoritarismo. O estamento burocrático, fundado no sistema patrimonial do capitalismo politicamente orientado, adquiriu o conteúdo aristocrático, da nobreza de toga e do título. A pressão da ideologia liberal e democrática não quebrou, não diluiu nem desfez o patrimônio político sobre a nação, impenetrável ao poder majoritário, mesmo na transação aristocrático – plebéia do elitismo moderno.

Segundo Faoro (2004), essa estrutura político – social, gerada pelo capital mercantil do qual se projeta uma forma de poder institucionalizado no patrimonialismo, constituiu-se em Portugal e perpetuou-se no Brasil. “Forma” que, segundo Muniz Sodré (1999)<sup>20</sup>, foi determinada pelo universalismo e pelo imperialismo, e que mesmo com as mutações históricas permaneceram idênticas na construção do pensamento social.

---

<sup>19</sup> FAORO, R. Os donos do poder: formação do patronato brasileiro. 16ª ed. São Paulo, Globo, 2004. (vol. 1 e 2).

<sup>20</sup> MUNIZ SODRÉ. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, R. J., Vozes, 1999.

Muniz Sodré (1988)<sup>21</sup> explica que no Brasil tentou-se impor uma cultura ocidental vinda de Portugal. Contudo, o país possuía índios que aqui viviam e negros que foram trazidos da África. Os ocidentais, então, tentaram impor o pensamento brasileiro incutindo, “obrigatoriamente”, a cultura ocidental, racional e normalizadora.

A imposição da cultura européia, especificamente a de Portugal, tem muito a ver com as raízes históricas do Brasil. Segundo Buarque de Holanda (2005)<sup>22</sup>, toda a estrutura de nossa sociedade teve sua base fora dos meios urbanos e, mesmo com a proclamação da independência política, os reflexos não se apagaram ainda hoje. Essa civilização não foi, a rigor, uma civilização agrícola que os portugueses instauraram no Brasil, foi, sem dúvida, uma civilização de raízes rurais. Raízes essas que mesmo com a construção das cidades, e do comércio preservaram as características do período colonial escravocrata. O autor ainda acrescenta que

nos domínios rurais preservou-se o tipo de família organizada segundo as normas clássicas do velho direito romano-canônico, mantidas na península Ibérica através de inúmeras gerações, que prevalece como base e centro de toda organização. Os escravos das plantações e das casas, e não somente escravos, como os agregados, dilatam o circuito familiar e, com ele, a autoridade imensa do pater-famílias. Esse núcleo, bem característico, em tudo se comporta como seu modelo da Antiguidade, em que a própria palavra “família”, derivada de *famulus*, se acha estreitamente vinculada à idéia de escravidão, e em que mesmo os filhos são apenas os membros livres do vasto corpo, inteiramente subordinado ao patriarca, os *liberi*. (BUARQUE DE HOLANDA, S., 2005, p. 81).

As raízes históricas são importantes para a compreensão da sociedade brasileira. Juntamente, faz-se necessário evidenciar que o quadro familiar da sociedade brasileira incitou ao uso da autoridade. Salientamos, com Buarque de Holanda (2005), que na sociedade colonial o quadro familiar tornou-se poderoso e exigente, representando, assim, o único setor onde o princípio de autoridade é indisputado. A família colonial fornecia a idéia mais normal do poder, da respeitabilidade, da obediência e da coesão entre os homens. O resultado era

---

<sup>21</sup> Id., . *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. R.J., Codecri, 1988.

<sup>22</sup> BUARQUE DE HOLANDA, S. *Raízes do Brasil*. S.P., Companhia das Letras, 2001.

predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família.

A descrição de Buarque de Holanda (2005) deixa bem claro que mesmo com o declínio da lavoura e a quase concomitante ascensão dos centros urbanos precipitada pela vinda da corte portuguesa e ainda depois da independência, os senhores rurais passaram a exercer ocupações como na política, na burocracia e nas profissões liberais. Isso demonstra que continuaram a exercer o poder sobre a sociedade, e com ele transportou-se a mentalidade, os preconceitos e o teor de vida que mantinham antes.

Por isso é necessário dar-se ênfase na influência que a família patriarcal exerceu no contexto autoritário brasileiro.

A família patriarcal forneceu o grande modelo por onde não se calcar, na vida política, as relações entre governantes e governados, entre monarcas e súditos. Uma lei moral inflexível, superior a todos os cálculos e vontades dos homens, e pode regular a boa harmonia do corpo social e, portanto, deve ser rigorosamente respeitada e cumprida. E mesmo estereotipada por longos anos de vida rural, a mentalidade de casa-grande invadiu assim as cidades e conquistou todas as profissões. Mentalidade calcada pelo jeitinho e a preguiça. (BUARQUE DE HOLANDA, 2005, p.85).

De acordo com Da Matta (1983)<sup>23</sup>, isso indica que estamos lidando com uma forma socialmente estabelecida. Embora estabelecida, esta forma gerou crises. Pela expressão “Você sabe com quem está falando?”, o autor remeteu a uma vertente indesejável da cultura brasileira. Expressão típica de uma sociedade dependente, colonial, periférica e autoritária, em que denuncia a discórdia à crise, e que traça “cada uma no seu lugar”, isto é, com a hierarquia e com a autoridade.

---

<sup>23</sup> DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. R.J., Zahar Editores, 1983.



Porque falamos que a forma socialmente estabelecida gerou crises? Pensamos que devido à imposição autoritária surgiram as crises e os conflitos entre superiores e subordinados. Evidenciamos que as crises ou os conflitos tiveram suas origens quando o sistema colonial entrou em declínio e a urbanização começou a desenvolver-se. Buarque de Holanda (2005, p.145), diz que “[...] a urbanização não resultou somente do crescimento das cidades, mas também do crescimento dos meios de comunicação, atraindo várias áreas rurais para a esfera de influência das cidades. Com isso acarretou-se um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje[...]”.

As crises tornaram-se evidentes quando todo esse modo de funcionamento da sociedade foi afetado pelas mudanças ocorridas, principalmente no século XVII, com a consolidação do Estado Moderno. Por exemplo, o funcionamento das instituições e das famílias passaram a ser burocráticos e disciplinadores. Com esse desenvolvimento, concomitantemente, veio a “crise da autoridade”, segundo Arendt<sup>24</sup>. Crises espelhadas nos moldes rurais e coloniais e, posteriormente, com os longos regimes totalitários dos governos “democráticos” e, pelas longas guerras sangrentas e violentas. A escola sendo uma instituição social (E. Goffman) ou uma organização complexa (M. Tragtenberg), seguidora dos princípios burocráticos (M. Weber) e da máquina de disciplinar (M. Foucault), não poderia escapar à crise presente na sociedade.

Vejamos o que alguns autores pensam sobre a crise da autoridade, para dessa forma compreendermos um pouco este fenômeno que atravessa a sociedade como um todo e principalmente, as organizações sociais, dentre elas, a escola.

A Educação Moderna, na visão de Arendt, ao estabelecer o mundo da criança, destruiu as condições necessárias ao seu desenvolvimento e crescimentos vitais, pois a exposição da criança ao mundo público deixou-a a mercê dos cuidados da escola. Os pais preferiram

---

<sup>24</sup> ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. S.P., Perspectiva, 1972.

transferir sua responsabilidade para as escolas implicando na recusa de assumirem algum tipo de responsabilidade maior.

Esta transição da responsabilidade, explica Arendt (1972), deixou os professores livres para tomarem as decisões que lhes seriam cabíveis. O fato da sociedade moderna tornar a educação uma instituição burocrática, organizada, esquemática e livres para formar crianças “disciplinadas”, como explica Foucault, tornou o professor autoritário.

No Brasil, o Estado sempre assumiu o controle de suas instituições, dentre elas, a escola, como afirma Tragtenberg (1976). A escola, assim como a sociedade, organizou-se de modo autoritário cujas decisões emanavam do diretor, não cabendo aos subordinados oportunidades de participação.

Todo esse sistema burocrático e racional culminou no que se pode denominar de “crises modernas”, como a “crise moral”, a “crise de valores”, a “crise cultural” e, mais, especificamente, a “crise de autoridade”. Arendt (1972) é quem procura dar um significado para essa crise que paira na sociedade, na educação e, especificamente, na escola. Outro autor, Bauman (2000)<sup>25</sup>, percorre com suas indagações a crise moral e cultural e explica que é com os preceitos da pós-modernidade que conseguiremos destrinchar as crises que assolam a sociedade atual.

Arendt (1972, p. 140) tem a sua definição de autoridade. A autoridade “[...] nada mais é do que fazer parte do mundo político, pois ter autoridade é ordenar que alguém ouça ou obedeça, mas de forma legitimada e, não imposta, e caso a autoridade transforme-se em autoritarismo, imposição, o termo passa a ter outro significado”. A autora argumenta que

hoje em dia, tanto na vida pública quanto política, a autoridade não representa mais nada, pois, o mundo está dominado pela violência e o terror dos regimes totalitários. O mundo político veio a produzir uma série de conseqüências como: confusão de autoridade com tirania, violência, sujeição, dominação, tirania e totalitarismo. A violência passou a ser a garantia para o asseguramento do governo

---

<sup>25</sup> BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

despótico e as leis tornaram-se cada vez mais suscetíveis, ameaçando assim a liberdade conquistada pelo liberalismo. (ARENDR, H., 1972, p. 140).

França (1999)<sup>26</sup> salienta que a autoridade estabeleceu-se em uma força exterior de cada homem, implicando assim numa hierarquia cuja legitimidade é reconhecida por explicitar sua exterioridade. Por exemplo, na relação pai/filho, professor/aluno, espaço público/privado, os lugares já são preestabelecidos por instituições públicas. Nesses lugares a autoridade tem seus atos limitados por leis que são exteriores a seu próprio poder, limitando a livre expressão de atos e palavras.

Posso ainda dizer, com Lobrot, que “[...] as pessoas que tem autoridade parecem serem respeitadas, mas na verdade, não são nem respeitadas, nem estimadas [...]” (Lobrot, 1977, p.121). O fato de coagirem, esmagarem seus semelhantes, decidirem seus lugares, regularem suas vidas e seus destinos implicam na desconsideração da autoridade dos submissos para com os superiores. Isto significa que, em essência, “[...] as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois, sempre que a autoridade legítima existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas do mundo [...]” (Arendt, 1972).

De acordo com Davis e Luna (1991)<sup>27</sup>, a crise é conseqüência do próprio liberalismo promotor da degradação da autoridade na vida social. O pensamento individualista do liberalismo dava valor mais alto ao indivíduo como ser único, livre, dono de si próprio, então, essa situação de obedecer a si mesmo fez com que qualquer autoridade adquirisse contornos essencialmente tirânicos.

Isso acontece porque o homem não é totalmente livre, pois ele é ao mesmo tempo livre e determinado, explica Davis e Luna. Determinado, porque ao nascer encontra-se numa

---

<sup>26</sup> FRANÇA, S.A.M. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO, J.G.(org.) *Autoridade e Autonomia na escola*. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p. 155-168.

<sup>27</sup> DAVIS, C., LUNA, S. A questão da autoridade na educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 76, p. 65-70, fev. 1991.

sociedade constituída, ou seja, inserido num dado espaço, tempo e situação de classe que um conjunto lhe impõem como universo cultural. Por outro lado, é também livre, porque na sua interação com o meio físico e social adquire consciência das determinações que sob ele incidem.

Trago outra posição do que seja a crise da autoridade. Autor pós-modernista, Bauman enxerga a “crise da autoridade” de outra maneira. Segundo ele “[...] a crise é um momento de tomar decisões. “Estar em crise” é a maneira costumeira e talvez a única concebível de autoconstituição (Castoriadis) ou *autopoiesis* (Luhmann), de auto-reprodução e renovação e cada momento na vida da sociedade é um momento de autoconstituição, reprodução, auto-renovação[...]”.

Quando Bauman (2000) fala, hoje, de crise mundial da ordem ou crise de valores, das artes da cultura ou da autoridade, ele não quer dizer que todas não estão por enquanto decididas, mas que não tem decisão possível – que não há como fazer uma opção sensata, quanto mais aglutinante, e que mesmo que isso fosse possível, não haveria agentes capazes ou interessados em levar a decisão à prática.

O fato é que a crise é vista como uma ameaça à normalidade imposta pela sociedade, afirma Bauman (2000). A falta de coesão normativa, a ilegibilidade, a ambiguidade, a ambivalência, a obscuridade de preceitos que deveriam regular ou assistir a seleção de formas, significados e padrões é ameaçadora ao bem-estar social e da prosperidade individual.

Para Bauman (2000), a sociedade acostumada a um sistema de normas complementares e mutuamente coerentes, encimadas pela “síndrome do valor dominante”, sente-se ameaçada com as tensões da sociedade atual. Aquela sociedade coerente, calcada, fechada, é deixada de lado para assim dar lugar a uma cultura aberta, multicultural e ambivalente.

A educação como parte integrante da sociedade, também está ameaçada. Este instrumento moderno de esforço institucionalizado para instruir e treinar os indivíduos na arte

de usar sua liberdade de escolha dentro da agenda estabelecida legislativamente, visou a promover os optantes de sinais de orientação, regras de conduta e, acima de tudo, valores que orientassem a opção, ou seja, dotassem da capacidade de distinguir entre razões corretas e incorretas de preferência e de inclinação a seguir aquelas e evitar essas<sup>28</sup>.

Além de orientar as ações, a educação visa a induzir os indivíduos a internalizar as normas que guiarão a sua prática, desempenhando, também, sua função codificante, subdividindo o conjunto de opções disponíveis/ permitidas entre as que são desejáveis/ recomendáveis/ adequadas e as indesejáveis/ não recomendáveis/ inadequadas.

Isto tudo leva ao que Maffesoli expôs em a *Lógica da Dominação*<sup>29</sup>. O controle exacerbado da sociedade, especificamente da escola, envereda para a tendência totalitária que aniquila a esfera privada do reino da autoconstituição e da autodeterminação individuais, em suma, é a irreversível dissolução do privado no público. O objetivo não é tanto impedir os indivíduos de pensar, mas tornar seu pensamento impotente, irrelevante e sem influência para o sucesso ou fracasso do poder.

É evidente que o excesso de ordem da sociedade moderna programada acarretaria na implosão ou nas “crises modernas” (Bauman). Maffesoli (1997) diz que por conta dessa implosão, as diferenças culturais que tinham sido aparentemente evacuadas e todas as contradições que pareciam dialética ou autoritariamente ultrapassadas ressurgiram com força.

Ressurge pelo “terceiro”. Terceiro de maneira metafórica: o que vem a desestabilizar as certezas, as diversas quietudes, os valores sociais que acreditávamos estabelecidos para sempre. O “terceiro” pode ser o da revolta, da insatisfação, durante muito tempo recalcada, e que se afirma subitamente; pode ser também a força de um sentimento coletivo, étnico, tribal ou corporativista, ou, ainda, a emoção de diversas ordens (esportivas, musical, sexual) que de tempos em tempos quebra a monotonia da vida diária. Tudo isso constitui na simples gestão econômico- administrativa das coisas, a qual tinha tudo reduzido ao princípio de realidade e tudo previsto a médio ou a longo termo. (MAFFESOLI, M., 1997, p. 73-74).

---

<sup>28</sup> BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

<sup>29</sup> MAFFESOLI, M. *Lógica da dominação*. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1978.

Somos bastante receptivos à abordagem de M. Maffesoli, essa sociedade já não é mais movida pelo contrato social, mas passou a ser movida pela ambiência afetual que fez o indivíduo aderir, participar de pequenos grupos, denominados de tribos. Isto significa que não é mais possível pensar em pequenas sociedades fragmentadas com os conceitos de instituição, de estrutura e de relação entre eles, conceitos elaborados em três séculos de modernidade homogeneizadora. Além ou aquém das diversas racionalizações e legitimações políticas há, no fundamento de todo estar-junto, um conglomerado de emoções ou de sentimentos partilhados.

Nesse sentido, é preciso superar essa visão dicotômica, racional e homogeneizadora: “[...] olhar para o passado, (re)tornar-se “arcaico”, interessa-se por seu “*arkhé*”. Não para fixar-se de maneira estática, mas para dar novo impulso e dinamizar o seu presente, porque privilegia o plural. Basta ver o retorno multiforme dos “bons velhos tempos” – produtos naturais, residências secundárias, estilos regionais, pratos típicos, filmes, narrativas, retrospectivas, colocando tudo isso em cena – para compreender que estamos na presença de hábitos, costumes, contos, mitos e diversas práticas sociais essencialmente polissêmicas<sup>30</sup>.

Dessa forma, é impossível analisá-los a partir das categorias de uniformização elaboradas pelos sistemas racionalistas do século XIX, explica Maffesoli. Assim,

a ambigüidade ocupada nas sociedades tradicionais tende a voltar a ocupar a boca do palco da pós-modernidade. Nesse sentido também, a mesma ambigüidade é um índice dos mais seguros anunciando o fim de uma visão dominada pela política projetiva, pela administração planificadora e racional e pela economia puramente contábil e utilitária. A ambigüidade indica, por oposição, que a vida comum é animada em profundidade por diversas correntes contraditórias, opostas, e que se responsabilizar por ela implica conseqüências imprevisíveis. (MAFFESOLI, M., 1997, p. 85)

Seguindo este pensamento da superação da visão dicotômica de Maffesoli, poderíamos acrescentar o que Canevacci denomina de sincretismos, para retocar um pouco mais o

---

<sup>30</sup> MAFFESOLI, M. *A transfiguração do político*. 1997, p. 79.

fenômeno da autoridade. Pensamos também no sincretismo, porque a cultura brasileira compõe-se de diversas influências. Significa que assumimos na pós-modernidade o que Canevacci denomina de sincretismos<sup>31</sup>. Este é o termo-chave para a compreensão da transformação que está se dando naquele processo de globalização e localização que envolve, transtorna e arrasta os modos tradicionais de produção de cultura, consumo e comunicação. Em suma, “o sincretismo atropela, dissolve e remodela a relação entre os níveis alheios e os familiares, entre os da elite e os de massa das culturas contemporâneas”. (CANEVACCI, M., 1996, p. 13).

É bom recordarmos um pouco da nossa história para chegarmos à compreensão do sincretismo que ocorre no Brasil. Canevacci (1996) menciona que após a “conquista” das Américas, com efeito, os conquistadores verificaram que os nativos não conseguiam trabalhar sob o jugo da escravidão. Eles eram mortos ou se deixavam morrer, preferiram não gerar filhos a aceitar um modo de vida tão adverso e feroz. Então surgiu a idéia de se importar mão-de-obra mais adaptável e deu-se origem à diáspora africana. A escravidão foi transportada de outro continente para a eliminação ou inutilização da mão-de-obra interna. Algumas das formas mais criativas do sincretismo nascem da diáspora africana nas Américas.

Para Canevacci (1996), o Brasil é um país que favoreceu ao máximo o fenômeno dos sincretismos religiosos. Mitos, ritos, divindades, cosmogonias, filosofias de origem africana disfarçavam-se em formas católicas para tornar aceitável um pacto implícito, sancionado pelas partes contenciosas.

Constatamos, então, que o Brasil é um país sincretista, dono de uma pluralidade de culturas. Pensar a autoridade nesse país pode significar assumirmos diferentes facetas frente ao fenômeno. Por isso a busca da superação dicotômica para uma visão plural e sincretista. Mais uma vez, faz-se necessário recorrermos a Maffesoli. Hoje, como explicita Maffesoli

---

<sup>31</sup> CANEVACCI, M. *Sincretismos. Uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo, Studio Nobel: Instituto Cultural Ítalo Brasileiro – Instituto Italiano di Cultura, 1996.

(2001)<sup>32</sup>, dá-se, então, atenção aos pequenos fatos da vida cotidiana que constituem o essencial da trama social. O autor diz que o “terreno está agora preparado para que seja possível efetuar uma análise polifônica desse fenômeno multidimensional que é a socialidade”<sup>33</sup>.

No fenômeno da socialidade Maffesoli reflete sobre o cotidiano, em que evidencia que há uma antinomia do cotidiano e do imaginário, em que seus diversos elementos promovem o curto-circuito. É a realidade vivida na vida cotidiana.

É por isso que no estudo das relações autoridade/escola frisamos a caracterização dada por Maffesoli com relação à sociedade moderna, a sociedade que parte do princípio do mito de Prometeu. O autor descreve que nos países ocidentais a vida cotidiana é dominada pela ideologia prometéica, baseada no individualismo e no igualitarismo afirmados. O ressurgimento da ecologia, do regionalismo, do particularismo, do folclore atesta de diversas maneiras que existe uma aquém ou um além de uma política de uma moral unificada (Estado, indivíduo). É bem nesse alhures que se enraíza a existência cotidiana, em que esta se exprime uma fragmentação ordenada.

Maffesoli (2001, p.74) coloca que “[...] é bem o “estar-junto” que caracteriza as sociedades secretas, semi-secretas, iniciáticas das sociedades de companheiros. Estar junto festivo, que de uma maneira cristalizada aponta o dado festivo, mais difuso da vida cotidiana contemporânea [...].

É interessante observar que tais práticas paroxísticas cotidianas escaparam do “panoptismo” ou do controle social, e por isso elas tornaram-se suspeitas aos olhos dos

---

<sup>32</sup> MAFFESOLI, M. *A conquista do presente*: por uma sociologia da vida cotidiana. Natal, Argos Editora, 2001.

<sup>33</sup> No original, *socialité*. O termo *socialite* (socialidade) é mais um exemplo, tratando-se mais de uma comunidade de linguagem, procura exprimir a “solidariedade de base” em que assenta o “estar-junto” humano e que convém distinguir de “sociabilité” (sociabilidade). Conforme ainda o autor, a própria experiência do “estar-junto” está pouco representada no termo “social”, de uso comum, porém mais apropriado a designar a relação racional mecânica entre os indivíduos do que a “solidariedade”, sobre a qual se apóia esse “estar-junto”; razão pela qual, também neste caso, o autor voltando aos termos de Durkheim, prefere o uso do termo “sociétal” (societal) que, ultrapassando o sentido da “solidariedade mecânica”, reenvia à “solidariedade orgânica”. A socialidade seria a expressão cotidiana dessa solidariedade em ato, seria “o societal em ato”. (Cf. MAFFESOLI, M. *A sombra de Dionísio – contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985).



diferentes poderes (estatal, partidário, sindical, eclesiástico...). É certo que a socialidade favoreça o estar-junto, como é evidente nos bailes populares, nos festejos dos santos padroeiros nos vilarejos, na vida noturna, nos carnavais, e outras práticas próprias de um mundo de sombras. Ao mesmo tempo favorece um sensualismo polimorfo que, sem ostentação, mas com segurança, exprime a sólida saúde, um tanto anômica, do querer – viver social.

Nessas relações, Maffesoli (2001) explicita que não podemos apagar os valores simbólicos e fortemente carnais que constituem a socialidade e a solidariedade de base, porque mesmo com a urbanização, os valores tradicionais permanecem vivos. De uma maneira mais ou menos latente perdura a socialidade espacial. O espaço produz de uma maneira coibitiva os hábitos e os costumes do dia-a-dia.

O que Maffesoli diz sobre “o espaço que é a forma *a priori* do fantástico”, é simplesmente afirmar que “o espaço é o lugar das figurações”, ressaltando a inscrição mundana de nossas representações, “mostrando que nossos sonhos e nossas práticas cotidianas se enraízam e territorializam-se num húmus que é fator de socialidade”. (Maffesoli, 2001, p.83).

Esse referencial é capaz de trazer novas luzes para pensarmos a crise de autoridade, fornecendo subsídios para a construção de uma nova ação educativa que possa assumir os traços da complexidade e que tenha consciência de que o velho paradigma clássico e o projeto da modernidade estarão sempre à espreita. O desafio está em trabalhar, perlaborar a ambivalência.

## **6 – Perspectivas: Caminhando para a escola sensível**

A cultura brasileira assim como a cultura escolar sempre estiveram envolvidas com a autoridade. Diante desse quadro, o fenômeno autoridade esteve entremeado pela crise da autoridade na sociedade moderna ocidental, a dicotomia natureza-cultura, o esgotamento das teorias administrativas, científica e das relações humanas. Essas culturas marcadas por personalidades com altos escores em autoritarismo e com altas predisposições para se acomodarem à estrutura autoritária, ou seja, aos programas oficiais e aos objetivos organizacionais, transformaram as pessoas em seres humanos submissos, a-críticos, alienados e passivos diante de qualquer situação.

Os estudos realizados demonstraram que não só na Grécia ou em Roma, como no decorrer de toda a história da humanidade, a autoridade esteve marcada por subordinação, mando, controle, submissão e autoritarismo. Essa constatação implica em afirmar que toda a história da autoridade esteve permeada por crises, sendo ampliada para todos os setores da sociedade, principalmente, os que dizem respeito às organizações. A escola como organização sempre esteve fortemente marcada como uma instituição entremeada pela autoridade. Fato este que validou as considerações de que a autoridade escolar baseia-se no pensamento racionalista ocidental.

Os estudos de Suano trouxeram subsídios para observarmos a cultura organizacional da escola na década de 80. A análise crítica desse trabalho mostrou que a cultura brasileira escolar é autoritária, juntamente com os estudos pós-modernistas que deixam clara a crise presente na escola quando o assunto é autoridade escolar. Tendo em vista todas essas evidências algumas questões foram inquietantes no decorrer desse trabalho. Há que se pensar que o excesso de burocracia, de racionalismo e de individualismo provocaram um vazio

institucional nas escolas e a “crise da autoridade”? O vazio institucional existe porque a sensibilidade foi deixada de lado? Porque a ambivalência foi negada?

O capitalismo no século XIX levou a expansão da técnica, a ampliação da divisão do trabalho e a universalização do ensino. A educação, então, tornou-se uma fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis. Para isso, o sistema burocrático escolar estruturou-se nas formas da empresa capitalista e seu papel essencial seria organizar, planejar e controlar. Dessa forma, o ensino passou a seguir as regras da organização moderna e seu mecanismo de exploração seria regido pela manipulação e coerção. Nessas organizações, os indivíduos seriam formados para se adaptarem. É o que Tragtenberg denominou de organização complexa.

De acordo com Tragtenberg (1976, p.17), “[...] a escola, enquanto organização complexa, tendeu a um condicionamento, à máxima divisão do saber e à acumulação mecânica de noções ou informações [...]”. O autor explica que isso aconteceu porque a burocratização desenvolveu a despersonalização das relações entre burocracia e público, funcionários da secretaria escolar e estudantes, etc. As pessoas foram condicionadas a adaptarem seus pensamentos, sentimentos e ações ao formalismo e ao exagero no ritualismo burocrático.

Reforçada também pela sociedade, a escola, enquanto organização complexa recebeu total apoio dos pais dos alunos, posto que a comunidade de pais encontrou no controle burocrático a melhor garantia contra quaisquer tendências desviantes do professor, e do aluno, ao saber que é severamente controlado, julgado e regulamentado.

Devido à burocratização, os problemas individuais passaram a ser ignorados, já que escola é tida como uma fábrica produtora de mercadorias, explica Tragtenberg. Conseqüentemente, ocorreu a exagerada dependência a regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extra-grupo, resistências à mudança que configuram os padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa.

Segundo Tragtenberg (1976) a escola funcionou como um centro de reprodução das relações de produção. Da mesma maneira que o mercado de trabalho é regulado pela competição, no interior da escola, ela é cultuada nos sistemas de promoções seletivas. O aluno é obrigado a estar na escola e é livre para decidir se quer trabalhar ou não, ter êxito ou não, como indivíduo é livre ante o mercado de trabalho. Dessa forma,

as práticas de ritualismo escolar, deveres, disciplinas, punições e recompensas, passaram a constituir o universo pedagógico. Esses contribuíram e contribuem para a reprodução na medida em que transmitem saber e regras de conduta (ler, escrever, contar), que têm como destino à produtividade. A escola, então, formalizou os conteúdos e fez do conhecimento escolar algo que serve para dar notas, classificar, e punir ou premiar os indivíduos. Logo, separa material e intelectual, e teoria e prática. (TRAGTENBERG, M. 1976, p.20).

A escola, então, mascara, camufla o discurso organizacional, partir dos papéis do mestre, aluno, burocrata, administrador, tratando o aluno como coisa, como se estivesse manipulando signos. O corpo enquanto signo, segundo Tragtenberg (1976), é aderido à organização, fazendo parte desta. A visualização da possibilidade de uma ruptura faz com que o indivíduo reaja com alta carga de ansiedade, e como parte do mesmo processo, controladores, controlados, participam da comunidade da racionalidade sem mesmo saber o que fazem.

Dessa forma estamos de acordo com a teoria psico-sócio-antropológica, no sentido de superar a visão dicotômica e racional ainda vigente nas escolas, pois é preciso deixar claro que as relações humanas envolvem as dimensões culturais, sociais e psíquicas. Isto significa dizer que questões como sensibilidade, vazio institucional, ambivalência e autoridade são imprescindíveis na dimensão escolar e só podem ser analisadas, produtivamente, a partir de outras formas de percepção e compreensão.

Após as reflexões, percebemos que a autoridade, enquanto “crise”, provoca algumas implicações para a educação, como o desrespeito, a má conduta, a indisciplina, o autoritarismo, dentre outras que podemos constatar nas relações escolares.

A relação entre autoridade escolar e os membros da organização me chamou a atenção, porque as relações não acontecem entrecortadas, mas interligadas umas com as outras. Se existe “crise da autoridade”, vazio institucional, penso no resgate do indivíduo como sujeito ativo do ambiente organizacional, como indivíduo que tem idéias, que forma conceitos e que pode apreender e aplicar sistemas específicos de significado simbólico. Essa concepção dá atenção ao comportamento simbólico, porque na busca da verdade o homem constrói a cultura.

Esses estudos nos levaram a considerar que a sociedade contemporânea já não é movida pelo contrato social, mas pela ambivalência e pela ambiência afetual que permitem ao indivíduo aderir, participar de pequenos grupos denominados tribos (Maffesoli). Nesse sentido, superar a visão dicotômica, racional e homogeneizadora, significa como disse Maffesoli, olhar para o passado, (re) tornar-se “arcaico”, interessar-se por sua *arché*, valorizar um presente que privilegie o plural e que valorize a socialidade.

As palavras de Maffesoli remetem a análise de que na escola não existem apenas racionalidade entre salas de aula, refeitório, quadras, professores, diretores e alunos. Os olhares estão muito além dos aspectos físicos de determinada escola.

O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração, à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. (BACHELARD, G., 2000, p.19)

Nesse espaço Maffesoli valoriza a razão sensível em que alguns sentimentos e emoções vão ser partilhados em coletividade. Com o fim de uma moral universal e o nascimento de

uma moral plural, estão se desenvolvendo, aos olhos de Maffesoli um relativismo moral visível. Por isso coletividade é um “vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente, tudo o que permite a cada um, movido pelo ideal comunitário, de sentir-se daqui e em casa neste mundo” (Maffesoli, 1987, p.8).

Vivemos em uma sociedade fragmentada, dividida, cada vez mais separada. Às vezes fica impossível pensar na coletividade, na socialidade de Maffesoli. Conforme o autor, os arranjos sociais são estilhaçados ou mesmo fragmentados em várias tribos, partes e parcelas. Isto significa que, na pós-modernidade, os indivíduos vão estabelecer identificações com determinados grupos sociais, usando símbolos, imagens, signos e adereços que vão reconhecê-los como pertencentes a determinadas tribos formadas, bem como, serem reconhecidas pelos agentes exógenos.

Nessas identificações, os indivíduos pós-modernos se apropriam de espaços, construindo seus territórios de socialidades e tecendo as múltiplas relações de poder, dissolvidas nos arranjos sociais. Prevalece, nesse sentido, o desejo de estar junto, o sentimento de pertença aos micro-grupos “germinados”. Salienta-se que esse desejo de estar-junto poderá, segundo cada indivíduo, ser provisório ou um pouco duradouro.

Por provisoriedade, Maffesoli (1987) infere que na pós-modernidade as coisas se esgotam no ar. Nada é infinito, nada é imutável, nada é para sempre. Embora, vivamos num eterno retorno ressignificado dos mesmos, numa lógica circular. Na modernidade pensávamos o tempo por meio de uma lógica linear, porém na pós-modernidade o tempo é pensado na dimensão cíclica. No tempo das tribos os agentes fazem parte de seus discursos, de seus atos, enfim, de suas vidas.

Uma concepção ampla de educação conduz necessariamente à aceitação e respeitabilidade da sensibilidade, da alteridade, da ambivalência e da diferença, pois se valoriza a idéia de que existem maneiras variadas de se ensinar e conseqüentemente diferentes

formas de organização em uma escola. A escola deixa de ser vista como uma simples instituição burocrática e passa ser analisada como uma dinâmica viva, na qual ocorre a integração de diversos conhecimentos para a produção de um novo conhecimento.

Dessa forma, penso que o resgate da autoridade e a superação do vazio institucional seriam possíveis se o estudo do imaginário e a busca de um “olhar sensível” estivessem presentes. Quando falamos em imaginário, refiro-me à trajetória vivida pelo grupo. Considero que nas escolas existem uma constante troca de relações entre as pessoas e ao próprio espaço físico. Utilizo a definição de *trajeto antropológico* elaborada por Gilbert Durand, que é

A incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. Ou seja, a articulação natureza/bios (invariâncias universais do comportamento humano) e a cultura/logos (variações e modulações do comportamento inserido em contextos culturais específicos e unidades grupais). (DURAND, G., 2000, p. 41)

O trajeto antropológico consegue mostrar que há uma troca de relações entre a escola e seu meio. Apesar de a maioria das regras escolares serem instituídas por normas estabelecidas por membros superiores da educação, ou por grupos da sociedade (religiosos, políticos, de classe, etc), cada escola possui a sua realidade.

Diria também que a escola é um sistema sócio-cultural. Como diz Paula Carvalho (1985, p. 82) “[...] um sistema simbólico constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação”, “[...] pode-se dizer, então, que as práticas desses grupos são simbólico-organizacionais, pois têm a função de organizar a socialidade em grupos reais (estar-junto), na medida em que criam vínculos de solidariedade e de contato”.

Temos que pensar, então, que em uma escola não existe uma cultura, mas tantas culturas quantos forem os grupos sociais que preservam a sua diferença/especificidade/multiplicidade.

Acreditamos que a exacerbação do ritualismo burocrático provocou o vazio institucional e a crise da autoridade.

Temos que entender a escola como um todo, não dividindo os espaços da escola e da sociedade, pois é a partir dela que será possível perceber a dinâmica da cultura com seus paradoxos e mudanças. A vivência da escola não se limita com as ambiências espaciais (sala de aula, refeitório, pátio, biblioteca), e sim, a toda trajetória de vida do grupo, pois ela abrange todas as dimensões da cultura; sejam elas: políticas, econômicas, poéticas e culturais. Percebo que o vazio institucional provoca também o vazio da sensibilidade entre as pessoas. Não podemos desconsiderar que em cada grupo é criada uma sensibilidade a partir de suas vivências.

Cada comunidade está inserida em sua ambiência cultural com narrativas diferentes, lidas ou escutadas – no sentido de escutar e não apenas ouvir - durante a trajetória de vida de cada membro do grupo e a experiência de cada membro da escola, enfim, ela influencia e é influenciada pela ambiência cultural de sua comunidade. É nessa incessante troca que a Escola Sensível surge, permeando as sensibilidades dos grupos e dos indivíduos.

É neste caminhar reversível que deve, segundo nos parece, instalar-se a investigação antropológica. Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto na qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito. (DURAND, G., 2001, p.41)

Olhar para uma escola não é tão simples como olhar um objeto de utilidade, esse olhar vai além do funcionalismo. Já vi, por exemplo, muitas escolas com muros grafitados, imagens de santos colocados na entrada da escola, secretarias decoradas com fotos, flores.

Essa sensibilidade na escola é percebida na vontade do estar –junto, fazer parte, dividir emoções e sentimentos. A escola sensível não se limita apenas à escola, ao mundo escolar, mas a toda uma dimensão social da cultura escolar.



Estaríamos de acordo com Mandrou e Chartier (apud Paula Carvalho, 1991), quando dizem que as sensibilidades têm a ver com os “modos de pensar, modos de sentir e modos de agir”, de modo em que o latente e o patente estariam em ambivalência.

Febvre complementando o conceito diz que as sensibilidades evocaria para nós a vida afetiva e suas manifestações, como as emoções. Assim a sensibilidade seria proscrita nas “estruturações racional-produtivas” e no iconoclasmo, porque com as emoções vão-se as imagens e ficam as ideações.

Assim a híbrido das sensibilidades assume a “ambivalência” de todo fenômeno inconsciente, sua conflitorialidade, presente no símbolo, mas que Febvre destaca no estudo da sensibilidade:

Todo sentimento humano é ao mesmo tempo ele próprio e seu contrário, que uma espécie de comunidade fundamental sempre une os pólos opostos de nossos estados afetivos, que as circunstâncias, o jogo das representações, certas atitudes pessoais podem bem explicar que um dos pólos predomine sobre o outro: o ódio sobre o amor, a necessidade de piedade sobre o instinto de crueldade, etc. Mas que esses estados contrastados persistem solidários, um deles não podendo se manifestar sem que o outro desperte, mais ou menos em latência. (apud Paula Carvalho, J., 2000, p. 36).

Aderimos a uma perspectiva em que estamos numa sociedade pós-moderna, onde as mudanças ocorrem rapidamente. A falta de sensibilidade, devida à racionalização para as mudanças, provocou a crise da autoridade e o vazio institucional. Precisamos pontuar que razão, emoção e sensibilidade caminham juntas.

Para uma organização escolar pautada na burocracia é difícil a valorização da sensibilidade. Penso que o resgate da escola, valorizada em sua vivência cotidiana, em sua ambiência, promoveria a revalorização da sensibilidade. A sensibilidade sendo valorizada em uma perspectiva de troca com o meio, percebendo as diferenças na escola e o termo Escola

Sensível vem de encontro à tentativa de aproximar a poética, que é criada a partir das diferentes culturas da escola.

Caminhar para uma Escola Sensível significa um trabalho de constante (re)novação, (re)construção do ambiente escolar, de modo a valorizar a sensibilidade. A busca é incessante quando temos um ambiente em que o trajeto de vida é (re)novado constantemente com o meio, a cultura e a ambiência. Penso que o trabalho da Escola Sensível nunca se tornará limitado a uma perspectiva, a um olhar, mas a vários olhares, os olhares dos próprios atores e espectadores da escola.

### Referências bibliográficas:

- ADORNO, T. *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row, 1950.
- AQUINO, J. G. (org) *Autoridade e Autonomia na escola*. Alternativas teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARGYRIS, C. *Personalidade e Organização: conflito entre o sistema e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Editora Renes, 1968.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A integração do indivíduo na organização*. São Paulo: Atlas, 1975.
- BADIA, D. D. *A questão paradigmática em polarização*. Unesp – FCL – Araraquara, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Cultura, imaginário e escola*. Unesp – FCL- Araraquara, 2002.
- \_\_\_\_\_. Estrutura do Imaginário e Universos míticos. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 3, nº 4, jul/dez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Imaginário e Ação Cultural: as contribuições de G. Durand e da Escola de Grenoble*. Londrina: Editora da U.E.L., 1999.
- \_\_\_\_\_. *Paradigmas, valores e educação: perfis sócio-antropológico e antropopsicanalítico*. Digitado, UNESP – Araraquara, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O “Paradigma do Imaginário” e os Fundamentos Organizacionais da Educação*. Unesp – FCL- Araraquara, 2004.
- BADIA, D.D. e PAULA CARVALHO, J. C. *Viáticos do Imaginário*. São Paulo: Plêiade, 2002.
- BALANDIER, G. *As dinâmicas sociais: sentido e poder*. S.P./R.J.:DIFEL, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Antropo – lógicas*. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

- BASTIDE, R. *Antropologia aplicada*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BAUMAN, Z. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Globalização. As conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O Mal – estar da Pós – Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CAJAL, I. B. A. A interação na sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos. In: COX, M. I. P. e PETERSON, A. A. de A. *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. 9ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1953.
- CANEVACCI, M. *Sincretismos. Uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel: Instituto Cultural Ítalo Brasileiro – Instituto Italiano di Cultura, 1996.
- CASTELLS, M. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. (v. 1) *A sociedade em rede*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. (V. 2) *O Poder da Identidade*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. (V. 3) Fim de Milênio*. 3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAZENEUVE, J. *Sociologia del rito*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, s/d.

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

CHAVES, I. M. B. *Vestida de azul e branco como manda a tradição: um estudo sócio-antropológico de uma escola normal na cidade do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado, FEUSP, 1998.

COELHO, J. T. *Dicionário crítico de política cultural*. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras. FAPESP, 2004.

COHEN, A. *Two dimensional man: an essay on the anthropology of power and symbolism in complex society*. Londres: Routledge and K. Paul, 1974.

CUNHA, M. V. A Psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, nº2, p. 51-80, jul/dez, 1998.

DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

DÉROCHE, H. *Lês mythes administratifs: essai de sociologie phénoménologique*. Paris: PUF, 1966.

DOUGLAS, M. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP, 1998.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *L'Âme Tigrée. Lês pluriels de psyché*. Paris: Denoël/ Gonthier, 1980.

\_\_\_\_\_. Le Grand Changement ou l'après – Bachelard. In: *Cahiers de l'Imaginaire*. nº 1, France: Editions Privat, 1988.

- \_\_\_\_\_. *L' Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l' image*. Paris: Hatier, 1994. Tradução: Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho.
- ERICKSON, F. Conceptions of School Culture: an overview. IN *Educational Administration Quarterly*. vol.23, nº 4, November 1987, p-11-24.
- ERNY, P. *Etnologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 16ª ed. São Paulo: Globo, 2004. (vol. 1 e 2).
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FRANÇA, S.A.M. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO, J.G.(org.) *Autoridade e Autonomia na escola*. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p. 155-168.
- FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 49ª ed. São Paulo: Global, 2004.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GINZBURG, C. Representação. A palavra, a idéia, a coisa. In: *Olhos de Madeira. Novas reflexões sobre a distância*. São Paulo, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- HEUSCH, Luc de. Introdução a uma ritologia geral. IN *A Unidade do Homem III: para uma antropologia fundamental*. Morin, E. e Piattelli Palmarin, M. (org). São Paulo: Editora Cultrix e Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- JAQUES, E. Sistemas sociais como defesas contra a ansiedade persecutória e depressiva. In: *Revista da FEUSP*, vº 14, nº 2, 1988, p. 303-313.

- KUHN, T. *As estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LEBRUN, G. *O que é poder*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LIKERT, R. *Novos padrões de administração*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A organização humana*. São Paulo: Atlas, 1975.
- LOBROT, M. *A favor ou contra a autoridade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.
- MAFFESOLI, M. *A conquista do presente: por uma sociologia da vida cotidiana*. Natal: Argos Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A sombra de Dionísio – contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Lógica da dominação*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O elogio da razão sensível*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.
- MICELA, R. *Antropologia e Psicanálise: uma introdução à produção simbólica, ao imaginário, à subjetividade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MONTEIRO, S. I. *Luzes, sombras e crepúsculos nas vivências cotidianas de duas escolas de primeiro grau: sucessos, fracassos, evasões, exclusões*. Tese de doutorado, FEUSP, 1996.
- MORGAN, G. *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1979.
- \_\_\_\_\_. *O método 1. A natureza da natureza*. 3ª ed. Mira – Sintra: Europa – América, 1997.

MUNIZ, SODRÉ. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1988.

\_\_\_\_\_. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

PARSONS, T. *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama, 1968 (Tomo II).

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

\_\_\_\_\_. *A culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação fática e ação cultural*. Tese de Titulação. São Paulo: FEUSP, 1991.

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

\_\_\_\_\_. Do “antropólogo educador” ao “educador antropólogo”: um caminho de aprendizagens. Faculdade de Educação da USP, 1987.

\_\_\_\_\_. Educação e Administração: elementos para um estudo antropológico da organização. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 14, nº 2, p. 177-191, jul/dez, 1988.

\_\_\_\_\_. Georges Devereux, o Projeto Etnopsiquiátrico e algumas ilações educativo – organizacionais. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 14, nº 1, p. 23- 24, jan/jun, 1998.

\_\_\_\_\_. Imaginário e Organização. In: *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, vol. 25, nº 3, jul/set 1985.

\_\_\_\_\_. *Imaginário e Mitodologia: Hermenêutica dos símbolos e estórias de vida*. Londrina: Editora UEL, 1998.



PITTA, D. P. R. *Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand*. Atlântida Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ritmos do Imaginário*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.

PONDY, L. (et alii) *Organizational Symbolism*. Greenwich: CT: JAI Press, 1983.

PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ROCHA, E. *O que é etnocentrismo*. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REBELO, R. A. A. *Indisciplina Escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2002.

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

SCHUTZ, A. *Fenomenologia de la vida social*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

SUANO, H. *Relações de autoridade: diretor e professores em escolas estaduais de 1º grau – resultados preliminares*. São Paulo, Dissertação de mestrado, FEUSP, 1981.

TACUSSEL, P. Crítica e compreensão da vida cotidiana. In: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, nº 1, p. 111-120, jan/jun. 1993. Tradução de Maria Cecília Sanchez Teixeira.

TADEU DA SILVA, T. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TANUS, M. I. J. *Mundividências: estudo sócio-antropológico de um grupo de migrantes no bairro planalto, periferia urbana de Cuiabá, Mato Grosso*. Tese de Doutorado, FEUSP, 1992.

TEIXEIRA, M. C. S. *A contribuição da Cultura análise de grupos para o estudo das culturas escolares*. Trabalho apresentado na mesa redonda: Cultura escolar e Imaginário, no I Seminário sobre Cultura escolar em Unesp/ Araraquara, 14/08/2003.

\_\_\_\_\_. *Imaginário, cultura e educação: um estudo sócio-antropológico de alunos de 1º grau*. Tese de livre-docência, FEUSP, 1994.

\_\_\_\_\_. Imaginário e cultura: as mediações simbólicas no universo das organizações educativas. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 3, nº 4, jul/dez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Imaginário e Cultura: A organização do real*. Conferência proferida no I Encontro sobre Imaginário, Cultura e Educação, promovido pelo CICE / FEUSP, de 13 a 15/04/98.

TEIXEIRA, M. C. S. e PORTO, M. do R. S. Gestão da escola: Novas perspectivas. In: *Administração da Educação e Política da Educação*. ANPAE. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

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

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