

GESTÃO ANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Adelmar Santos de Araújo¹

RESUMO: O presente texto tem como objetivo compreender de que maneira a gestão gerencialista desempenha papéis de ordem econômica, política, social favorecendo a realização de si própria no plano individual, e, como as pressões advindas da globalização interferem no âmbito da educação. Contudo, o ideário neoliberal não é a única via a ser seguida, e, sendo a educação um bem essencial da comunidade humana, torna-se possível construir alternativas democráticas capazes de pensar e realizar a gestão antropológica da educação.

Palavras-chave: Gestão. Humanização. Educação.

Nenhuma ação educativa verdadeiramente se firma sem a problematização imbuída do chamado ao diálogo, tal como defendia Sócrates (470-399 a. C). O filósofo ateniense impelido por uma forte motivação étnico-antropológica objetivava, com seu diálogo, libertar as consciências. Todavia, o despertar interior e a liberação do indivíduo propostos por Sócrates chocaram-se com o poder político e religioso da *pólis*, cujas autoridades o condenaram por corromper a juventude. Em Sócrates, formação humana é maiêutica (movimento de trazer para fora) e diálogo que desperta, problematiza, levanta dúvidas. “Estamos diante de uma *paideia*² como problematização e

¹ Doutorando em Educação, PUC-GO, email: historiaecultura2011@gmail.com

² Cf. Jaeger demonstra em seu livro *Paideia: a formação do homem grego*, 4. ed. 2001, p. 7. O livro apresenta a “formação do homem grego, *paideia*, no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico. Não se trata de um conjunto de ideias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital [...] E foi sob a forma de *paideia*, de ‘cultura’, que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros”.

R. de Ciências Humanas	Frederico Westphalen	v. 14	n. 22	p. 55 - 68	Jun. 2013. Recebido em: 11 nov 2012 Aprovado em: 05 maio 2013
------------------------	----------------------	-------	-------	------------	--

como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo” (CAMBI, 1999, p. 88).

Diferentemente da Paideia grega, hoje sofremos forte pressão de uma tendência, baseada no desenvolvimento do capitalismo financeiro, que diz que a vida humana deve ser produtiva tornando, portanto, a sociedade uma grande empresa que integra aqueles que lhe são úteis e descarta os demais. Trata-se da chamada gestão gerencialista. “A gestão gerencialista gera uma rentabilização do humano, e cada indivíduo deve tornar-se um gestor de sua vida, fixar-se objetivos, avaliar seus desempenhos, tornar seu tempo rentável” (GAULEJAC, 2007, p. 177-178). Vale lembrar ainda o papel da família nesse processo.

Em qualquer sociedade, seja na Grécia Antiga, seja no mundo de hoje, a família é o primeiro lugar de socialização do indivíduo. “A família é o primeiro regulador da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica” (CAMBI, 1999, p. 80). Dessa maneira, o desenvolvimento do capitalismo financeiro implantou no seio da família as principais características do poder gerencialista.

Ora, se a sociedade é uma “vasta empresa”, a família é percebida como uma empresa de pequeno porte, que deve cumprir o objetivo principal de fabricar um indivíduo empregável. Para tanto, pai e mãe depositarão junto seus capitais respectivos (econômicos, cognitivos, relacionais, culturais) para que desse modo possam investir pesadamente na empresa familiar. O modelo de família tradicional que reservava à mulher a tarefa principal de apoiar o marido em sua carreira profissional e a educação dos filhos está intimamente obsoleto. O que se vê é um investimento conjunto, cuja relação conjugal pretende-se contratual e igualitária, numa mobilização recíproca e permanente. Os cônjuges devem poder manter em conciliação vida profissional, familiar e pessoal. Mas o mais importante parece ser não apenas ganhar bem a vida, mas também gerenciar bem seu corpo, seu “capital saúde” e a capacidade de se manter em nível sobre o plano cultural. Curiosamente, até os registros do amor e da sexualidade passam pelo crivo da ideologia gestonária. Assim, os filhos, frutos do amor conjugal, tornam-se

também um capital que é preciso fazer frutificar, via educação. “A escola não deve ser entendida como uma obrigação, mas como um investimento para o futuro. A gestão da carreira escolar dos filhos é um elemento central no ritmo do tempo familiar: verificação de boletins, de deveres, das notas, da preparação para os exames” (GAULEJAC, 2007, p. 181 – 182). Trata-se, na ótica e ansiedade dos pais, da responsabilidade em primeira instância de armar os filhos para o enfrentamento da “luta pelos lugares”³.

O chamado processo de globalização apresenta um novo cenário econômico, nem tão novo assim, é verdade. Mas “o fato é que nos deparamos com novos e poderosos cenários que marcam profundamente a sociedade, a educação, o trabalho e toda a atividade humana.” (SANDER, 2005, p. 18) Os métodos impostos pelo modelo gerencialista, que se desenvolve à medida da globalização, são dos mais variados e cruéis e vão desde a intimidação, culpabilidade, desqualificação das pessoas, “esperando assim desencorajar o recurso à justiça”, conforme Gaulejac (2007, p. 197). E, segundo acrescenta o autor, a contradição maior do gerenciamento consiste no seguinte:

de um lado um discurso que valoriza os recursos humanos, celebra a consideração pelas pessoas e insiste sobre as implicações subjetivas dos trabalhadores para o bom funcionamento da empresa. Do outro, uma incapacidade de levar em conta essa subjetividade quando ela se exprime fora das impostas pela empresa. (GAULEJAC, 2007, p. 201).

O processo de globalização tende a intensificar a individualização, que por sua vez gera a vulnerabilidade. Assim cria-se um círculo vicioso no qual os trabalhadores predominantemente são levados a sentirem-se culpados por não conseguirem satisfazer as exigências que lhes são impostas. A sensação de impotência cada vez aumenta mais, fica difícil contestar um poder distante, abstrato, inacessível. “Conhecemos raramente o rosto e o nome dos responsáveis pela gestão estratégica” (GAULEJAC, 2007, p. 210). Mas isso não anula

³ Cf. GAULEJAC, 2007, p. 244. “Nesse contexto, os movimentos sociais se transformam. A própria ideia de luta de classes é atenuada. Isso não significa que as lutas sociais não existam mais. Significa simplesmente que as lutas coletivas, que marcaram a história da sociedade industrial, tendem a atenuar em favor de lutas mais individuais para ter um lugar, para melhorar sua posição social, para conquistar poder.”

o debate, que permanece aberto, segundo Gaulejac (2007, p. 232), entre a ideologia humanista, segundo a qual “a vida humana não tem preço” e a ideologia gerencialista, para quem a “saúde tem um custo”. Em todo caso de acordo com Benno Sander (2005, p. 73), “o grande desafio que enfrentamos hoje é o de fazer da globalização um instrumento efetivo de desenvolvimento humano sustentável para todos e uma oportunidade de desvendar e desenvolver as numerosas civilizações que enriquecem a humanidade.”

Nessa perspectiva, Gaulejac (2007, p. 145) convida a pensar a gestão de modo diferente e a põe em uma preocupação antropológica, segundo a qual é necessário “uma gestão humana dos recursos, mais que uma gestão dos recursos humanos.” Mas isso não se faz sem uma leitura concisa e atenta da realidade, pois as aparências induzem às vezes a “compra de gato por lebre”. O discurso em torno da gestão está a cada dia mais refinado e a sutileza das palavras é capaz de esconder perigosas armadilhas. No âmbito da educação propriamente dita, a preocupação não deve ser diferente.

Segundo Gaulejac (2007, p. 265), “é sem dúvida no campo da educação que a pressão da ideologia gerencialista é mais evidente e mais inquietante”. O ato de transformar as crianças em clientes do sistema educativo, além de ser um ato criminoso, representa um retrocesso sem precedentes. É mister dizer com Jaeger (2001, p. 4), “antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade.”

Todavia há um forte movimento internacional de atrofia do papel do Estado no formular e no executar políticas públicas. Isto significa que a lógica neoliberal empurra para a privatização muitas das atividades de responsabilidade social do Estado, como previdência social, segurança pública, saúde pública e educação pública. Nos Estados Unidos, por exemplo, a terceirização já atingiu a administração escolar, contratam-se empresas especializadas para dirigir escolas. “Nessa modalidade de administração escolar, o lucro determina o processo de decisões no interior da escola e o ensino corre o risco de virar comércio” (SANDER, 2005, p. 129-130). Para esse autor,

o início do século 21 é testemunha de uma reedição, com nova roupagem, da lógica econômica do desenvolvimento do pós-guerra,

que, na atual sociedade globalizada, gira em torno da ocupação de espaços políticos e militares e da defesa de poderosos interesses econômicos e comerciais, hoje mais evidente do que nunca nas negociações internacionais no âmbito da Organização Internacional do Comércio (OMC) e, neste hemisfério, nas negociações para o estabelecimento da Área de Livre Comércio das Américas (Alca). (SANDER, 2005, p. 131).

Segundo Maria Abadia da Silva (2004, p. 101), estamos diante de um quadro que apresenta nova forma de governo, em que gestores de agências financeiras estabelecem decisões e ações políticas que alteram as estruturas organizativas vigentes locais. No caso do Brasil a autora explica que

as instituições públicas de ensino recebem pressões de organismos internacionais que preconizam políticas externas voltadas para a ampliação quantitativa de seus mercados, em especial na educação pública. A elas recomenda-se serem semelhantes às empresas privadas, pautando suas atividades por rendimento, desempenho e produtividade, cuja obtenção far-se-á pela adoção do modelo gerencial empresarial na escola e em todo o sistema educacional brasileiro. (SILVA, 2004, p. 102).

Ao estudar as concepções políticas e administrativas que têm influenciado os destinos da educação brasileira, Benno Sander (2005) chamou atenção para duas vertentes analíticas e praxeológicas: *a gestão produtiva*, voltada para o *mercado*, e *a gestão democrática*, voltada para a *cidadania*. O autor sistematizou um quadro histórico que demonstra a transição de uso dos termos conceituais de *administração* para *gestão*. Foi a partir do século 19, por ocasião da explosão organizacional estabelecida pela Revolução Industrial que houve a sistematização das práticas de organização e administração, tal como conhecemos no mundo ocidental. As teorias da administração surgiram no início do século 20, tendo por protagonistas Taylor (1911), nos estados Unidos da América; Fayaol (1916), na França; e Weber (1921), na Alemanha. O objetivo de cada um dos estudiosos mencionados consistia em desenvolver uma teoria geral da administração, com poder de aplicabilidade em qualquer organização humana. Contudo, em muitos aspectos, tais teorias não resistiram ao tempo. Com a teoria gerencial de Taylor a *administração empresarial* se desenvolve; Fayol concebe a

administração industrial e a *administração pública* de Willoughby (1929) entra no contexto da ciência política. Dessa maneira origina-se o *princípio da especificidade* no campo da administração; a partir daí, se desenvolveu ao passar dos anos a *administração da educação*. Benno Sander acrescenta ainda que no âmbito da administração empresarial, à luz da concepção taylorista de *management*, novos conceitos administrativos foram estabelecidos. Os conceitos de *gestão* e *gerência*, “rapidamente invadiram as distintas áreas temáticas da administração. Surgiram, assim, os cargos de *gestor* e *gerente*, em substituição ou adição aos de *administrador* e *diretor*” (SANDER, 2005, p. 120-121)

Quanto ao Brasil, Benno Sander (2005, p. 122) esclarece que foi somente a partir das décadas de 1920 e 1930 que nasceu a administração educacional como campo profissional de estudo. Nesse contexto de efervescência política e cultural apareceram as primeiras obras especializadas no campo das políticas públicas e da administração do ensino, com destaque para as obras de Anísio Teixeira (1935), Querino Ribeiro (1938, 1978), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1941). Desse período⁴ Saviani (2007, p. 175-176) registra as reforma paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória; a reforma cearense, de 1922, encabeçada por Lourenço Filho; no Paraná, Lysiamaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez lideram a reforma em 1923; a reforma de José Augusto iniciada em 1924 no Rio Grande do Norte; na Bahia a reforma é dirigida por Anísio Teixeira, em 1925. A reforma mineira de 1927, realizada por Francisco Campos e Mário Casasanta, abre um novo ciclo de reformas, ocorre a introdução mais sistemática das ideias renovadoras; segue-se a reforma do Distrito federal, liderada por Fernando de Azevedo em 1928; e a reforma de Pernambuco, em 1929, de iniciativa de Carneiro Leão.

Essa leitura histórica revela que ao longo de nossa vida republicana, o termo *administração* dominou o pensar e o fazer a educação. Atualmente, no entanto, uma série de termos disputam seu espaço semântico, destacando-se os de *gestão*, *gerência* e *governança*. Há

4 “as primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos” (Cf. SAVIANI, 2007, p. 177).

duas décadas, o termo *gestão* era praticamente inexistente na teoria e na prática da educação brasileira. Os primeiros que se aventuraram a utilizá-lo eram encarados com ar de desconfiança, até mesmo de desaprovação. Desconfiança e desaprovação provavelmente porque os primeiros a adotar o termo *gestão* tenham sido os administradores de empresa, que o traduziram do *management* anglo-americano, *gestion par lês systèmes* dos franceses, enfim, da *gerência* racionalizadora e instrumental dos homens de negócio. (SANDER, 2005, p. 123-124).

Embora houvesse uma maior desconfiança inicialmente, ao que se vê, o pensamento administrativo do setor público e da educação brasileira incorporou o termo *gestão* em seu vocabulário, aparentemente irreversível, tendo em vista a consagração do termo na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em inúmeros instrumentos do sistema de ensino brasileiro. “Enfim, representa hoje o novo discurso político e administrativo no governo da coisa pública e da educação, tanto estatal como privada” (p. 124). Contudo, se o termo *gestão* atingiu tais proporções, resta-nos, ao menos, no âmbito da educação fazer valer o que reza a Carta Magna e a LDB, que atribui “aos educadores e à comunidade os elementos básicos para a conquista de novos espaços para seu exercício no cotidiano da escola” (p. 133), que se defenda, portanto, uma gestão democrática, verdadeira e de fato.

No entanto, pensar a gestão democrática da educação exige uma visualização ampliada, em que ocorram duas relações dialéticas:

1º) a transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade; 2º) a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade e o sentido de qualquer ‘política educacional democrática’ tem em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Em termos de uma visão sintética e totalizadora, diríamos que *educação e democratização da sociedade* são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer política educacional ‘democrática’ teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora. (FERNANDES, 1989, p. 13).

Claro, a perspectiva da totalidade histórica de Florestan Fernandes não anula, exclui ou tira a responsabilidade cotidiana dos sujeitos sociais, do contrário não haveria movimento dinâmico e

ação criativa. E, isso não parte do macro para o micro, nem do micro para o macro, mas da tensão entre ambos. Nesse jogo é fundamental que se tenha a clareza da necessidade de potencializarem-se as possibilidades através de um paciente trabalho no âmbito da educação, dentro e fora da escola.

Assim, se faz necessário cobrar, conforme Neidson Rodrigues (2002, p. 63), dos educadores ou dos que exerçam sua função educativa à margem da escola, a “competência para moldar um balanceamento entre o objetivo de construção do espírito livre nas crianças e a compreensão de que a participação na vida social livre exige que essa liberdade seja fim e meio para a organização da própria vida social”. Pois,

o glorioso e luminar destino que deve ser perseguido para toda a humanidade é este: o de ser capaz de dirigir-se a si mesma. É um fim e um princípio que, por sua universalidade, constitui-se como valor supremo para todos os seres humanos, considerados em sua individualidade. E isso deve ser aberto a todos os seres humanos, sem exceção: constituir as condições necessárias para que sejam livres. (RÓDRIGUES, 2002, p. 62).

Em termos gerais, trata-se da construção da civilização da humanidade, movimento que requer ampla participação social. Neste estudo em particular, destaca-se o papel dos profissionais da educação, professores, diretores, planejadores, pais, alunos. E, se a educação enquanto segmento social não pode e não deve trazer para si toda a responsabilidade pelas transformações humanas, sociais e políticas, sem ela nenhum grande êxito haverá nesse sentido. Cabe lembrar, portanto, a necessidade de “grande investimento e amplas mudanças políticas, mas, sobretudo, do papel decisivo da educação e das políticas públicas em fazer acontecer uma nova ética que jamais poderá ser uma ética universal como tem sido apregoado e defendido” (FERREIRA, 2003, p. 28 – 29). Isto implica em respeitar os códigos culturais locais, sem, contudo abrir mão dos princípios perenes e universais como: fraternidade, solidariedade, justiça social, emancipação humana e bondade, ainda que estes princípios necessitem ser sempre postos em questão. Aos educadores dos dias atuais cabe repensar a humanização⁵ no âmbito da formação.

⁵ O processo de humanização é mais amplo do que pensa o senso comum, não basta apenas ser gente, no sentido de diferenciar-se de outros animais. Tomaz de Aquino, *Súmula Teológica*, esclarece a

Repensar e fazer acontecer a humanização da formação na contemporaneidade significa retomar desde a educação infantil (que se efetiva na família e nas instituições escolares) formação inicial e continuada a partir de outros pressupostos que possibilitem a realização humana pela vida digna e participativa em todas as formas de produção da existência que conduzam à efetiva produção humana, ou como já foi afirmado nas décadas de 1970 e 1980 do século passado, que conduzam à ‘promoção humana’ [...] O principal objetivo, quer pelo conteúdo, quer pela forma, é exercer uma função transformadora de conscientização, que atue revolucionariamente sobre o ambiente social, pois tal como a transformação da natureza, a transformação da sociedade é um ato de libertação, de emancipação humana. (FERREIRA, 2003, p. 26 – 27).

Em suma, a efetiva produção humana passa pelo crivo da transformação, do movimento, que por sua vez consiste em participar⁶ ativamente da vida cotidiana. Se não pudermos fazer nada, que fiquemos então quietos, mas que não atrapalhemos o bom andamento da vida. E, se conseguirmos respeitar e deixar o outro ao menos falar já estamos dando um grande passo. Neidson Rodrigues (2002, p. 70) defende que falar e compreender o que lhe é falado constituem o momento inaugural do nascimento do humano. Assim, o mundo da educação deve ser olhado nessa perspectiva, sobretudo quando se pensa o quesito “gestão”, seja no âmbito mais geral, seja no âmbito mais específico da escola. Esse é o espaço onde se realiza, se concretiza na prática as políticas que são pensadas, elaboradas. Portanto, a escola deve ser ouvida não somente frente aos órgãos governamentais, mas também em relação a si mesma, no seu interior. Desse modo, percorre-se o caminho da gestão democrática em que há

questão com o seguinte exemplo: coçar a barba é próprio do animal, é um movimento pelo instinto, mas pensar é do humano, do homem enquanto ser racional. A educação contribui com o processo de humanização quando faz com que esse homem compreenda o seu papel social, a busca do bem, do belo e da verdade (Cf. ALVES, 2009), na concepção rousseauiana, a educação acontece de maneira inquietante, discorda, incomoda; ela força o homem à verdade. Enfim, o homem que se constitui enquanto tal é um homem que age e atua para negar a sociedade instrumentalizada e instrumentalizadora, utilitarista, individualista. Emílio é educado para se “proteger da sociedade”, para negar a sociedade civil, mas também para compreendê-la. É preciso ousadia e inventibilidade. A invenção se prende ao próprio movimento da criança que aprende, estuda e busca compreender as questões postas. Assim, uma educação que afasta o homem de sua própria natureza deve ser negada. Ao compreender a verdade, o homem torna-se autônomo e um amante da sabedoria. O homem autônomo mantém-se distante do engano produzido pelo discurso instrumental.

⁶ Cf. Ferreira (2003, p. 30): “viver é participar, é conhecer, é trabalhar, é construir, é dialogar, é conviver”.

uma maneira de conduzir o fazer político pedagógico, em que os objetivos, as ações, os atos, os compromissos e os princípios são decididos e assumidos coletivamente por todos os sujeitos do sistema educacional, dispostos a desenvolver um consistente processo de aprendizagem do exercício da autonomia [...] A gestão democrática integra o pensar e a práxis num movimento histórico processual. Implica a capacidade política de intervir e de propor numa dada comunidade. É um movimento de aprender, de ensinar e de adesão contínua, respeitando as alteridades e as singularidades (SILVA, 2004, p. 109).

Do contrário, cria-se um entrave à educação dentro da própria escola, com tendência a crescer silenciosamente, pois o discurso gerencial maquia as relações de poder. Exige-se uma “gestão forte”, o que acaba sendo abraçada pelo conjunto dos trabalhadores da unidade escolar e pela comunidade. As razões para que isso ocorra são várias: indisciplina discente, deficiência no quadro de funcionários, falta de recursos financeiros, dentre outros problemas. Enfim, a “gestão forte” cumpre o papel repressor do Estado, contribui para desmobilizar a categoria na luta por melhores condições de trabalho, remuneração digna e por uma educação de boa qualidade ao delegar tarefas outras⁷ para serem cumpridas, o que descaracteriza o papel da escola – a educação é, assim, desumanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de globalização impõe às nações o desafio de abrirem-se ao fluxo do mercado mundial promovido pela universalização do capitalismo. Ao mesmo tempo, cada país necessita criar estratégias próprias, locais e em blocos regionais para manter sua identidade

⁷ É o caso, por exemplo, da implementação do PDE. Cf. Rodrigues (2004, p. 169-170), “A lógica gerencial, presente nos conceitos de descentralização, autonomia e participação, ao ser transferida para o interior da escola pública, no processo de implementação do PDE, tende a provocar tensões no cotidiano escolar [...] essas tensões afetam os agentes escolares, sobretudo, quanto à aceitação ou resistência aos conceitos subjacentes às estratégias de descentralização, autonomia e participação, bem como no movimento de efetivação desses conceitos na prática cotidiana das escolas [...] o novo modelo de gestão da educação básica, delineado pelas reformas educacionais instituídas pelo PDE, apresenta um discurso que prioriza a descentralização e a autonomia. Na prática, exerce-se um controle minucioso do trabalho escolar, que afeta profundamente as relações de trabalho na escola, o que não se coaduna com a prática da autonomia, segundo o sentido que lhe outorga a comunidade escolar. As propostas de organização e de funcionamento desse modelo baseiam-se em uma concepção gerencialista, na qual a participação se restringe à sistematização de atividades que garantam a eficiência administrativa e a eficácia do trabalho escolar.”

e soberania (ALMEIDA, 2003, p. 33). A questão da soberania e das tomadas de decisões se mostra premente frente aos organismos internacionais que invadem e suprimem interesses locais. No campo da educação, segundo Benno Sander (2005, p. 78), as organizações internacionais, em parceria com as regionais influenciam o processo de formulação de políticas públicas e orientam o desenvolvimento da educação pelo mundo a fora. Em relação às experiências latino-americanas, tem-se a ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da OEA, do BID e do Bird.

O avanço da globalização da economia e da atividade humana,

aumenta o desafio de defender e preservar nossa identidade cultural nos esforços de reforma educacional. Uma das indicações desse desafio é a tentativa de regulamentação, pela Organização internacional do Comércio (OMC), do ensino como produto globalizado. Esse movimento internacional se observa especialmente no ensino superior. Temos diante de nós o desafio de desenvolver uma instituição universitária aberta ao universal, mas subordinada aos interesses e às aspirações locais. (SANDER, 2005, p. 86).

Ocorre atualmente uma transformação no próprio princípio das relações humanas e sociais promovida pela globalização, que tende a globalizar o capital, a tecnologia, a gestão, a informação, os mercados internos, a violência. Tudo isso concorre para uma transformação do mundo do trabalho, sua organização e na produção de bens e serviços, como se o ideário neoliberal fosse a “única via possível da sociabilidade humana que, logicamente, torna-se cada vez mais utilitarista e individualista, reafirmando o liberalismo conservador” (FERREIRA, 2003, p. 11).

Contudo, há fortes evidências de que esse tipo de sociedade é inviável e progressivamente sua insustentabilidade aumenta, tanto do ponto de vista econômico, político, ético, social, educacional quanto ambiental. A falta de cuidado e zelo pelo bem comum se estende a cada dia. “Se uma sociedade não se cuida, podemos, todavia, pensar em transformá-la. Bastaria que cada um resistisse um pouco mais a se tornar o gestor de uma sociedade comercial para se tornar produtor de outro mundo, mais preocupado com a alteridade do que com o lucro” (GAULEJAC, 2007, p. 307). Assim, a luta maior consiste em construir “um mundo no qual o bem-estar

de todos seria mais precioso do que o ter de cada um. Não mais um mundo a gerenciar, mas um mundo a amar, mundo que estaríamos orgulhosos de transmitir a nossos filhos” (p. 314).

Nessa caminhada, observa-se que o espírito da humanidade funda sua vida como desejo de futuro. Segundo Neidson Rodrigues (2002, p. 31), “cada educador, ao adentrar o espaço de sua ação educativa, deve lembrar que, acima de tudo, está ali para cantar valores humanitários que, sem esse ritual rememorativo, tendem a ficar esquecidos e marginalizados da lembrança de todos”.

Quando o conjunto de uma determinada sociedade compreende o sentido da educação para a formação do pensamento crítico, a partir do conhecimento e do ensino, esse sentido torna-se força essencial para a existência e formação humana. Dessa maneira, pensar a gestão antropológica da educação é possível a partir do momento em que sentimos a necessidade e buscamos a autonomia plena do ser humano, seja do ponto de vista social seja do ponto de vista individual, num pleno exercício da maiêutica socrática. Nesse processo de desenvolvimento humano e educacional torna-se fundamental a defesa da consolidação da gestão democrática da educação. Mas a atitude e o discurso democrático são apenas o começo do novelo de lã, e, portanto, se faz necessário, também, criar oportunidades de efetivas participações no pensar e no fazer, para que no labirinto das políticas educacionais o coletivo, a comunidade tenha vez e voz, sendo assim, o vetor das transformações na educação e no modo de ser *humano*.

ANTHROPOLOGICAL MANAGEMENT EDUCATION TIMES OF GLOBALIZATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

ABSTRACT: This paper aims to understand how management performs managerial roles of economic, political, social favoring the realization of itself at the individual level, and as the pressures resulting from globalization interfere in education. However, the neoliberal ideal is not the only route to be followed, and, with education being an essential good of the human community, it becomes possible to build democratic alternatives capable of thinking and for managing

anthropological education.

Keywords: Management. Humanization. Education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico? In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 32-51.

ALVES, Wilton da Conceição. **A recusa do discurso instrumental e a formação autônoma em Rousseau**. (Dissertação de Mestrado)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini, São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Trad. Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Ideias, 2007.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as**

políticas sociais e o Estado democrático. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; SOUZA, Laydes Seabra Guimarães e; SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; TERRA, Welma Alegna. PDE – Movimentos e tensões no cotidiano escolar. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004, p. 165-187.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Abadia da. Autonomia escolar ressignificada pelo Banco Mundial e sua materialização do PDE. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004, p. 101-118.