

Paradigmas na Gestão da Educação: Algumas Reflexões

Genuíno Bordignon *

"Descobri como é vão lutar apenas contra o erro, pois este renasce incessantemente de princípios de pensamento não abrangidos pela consciência polêmica. Compreendi como era vão provar apenas ao nível do fenômeno: a sua mensagem é reabsorvida rapidamente nos mecanismos de esquecimento relativos à autodefesa do sistema de idéias ameaçado. Compreendi que não havia esperança na simples refutação: só um novo fundamento pode arruinar o antigo"

Mário Osório Marques

Este trabalho não é fruto de pesquisa *stricto sensu*, pois não decorre da coleta e leitura sistematizadas de dados empíricos à luz de teorias já consolidadas. Decorre, antes, e sobretudo, de observações e reflexões construídas pela inquietação intelectual, do permanente questionar-se e indagar-se no cotidiano acadêmico frente às experiências vividas na gestão de organizações educacionais. Por isso não tem a pretensão de constituir-se em produção de mais saber, mas, tão somente, a expressão do mais pensar, na busca da descoberta de mais saber.

O que se busca neste espaço é traduzir as reflexões alimentadas por longa experiência de gestão de escolas e instituições públicas na área da educação e, mais recentemente, pela docência e outras atividades acadêmicas. Tradução livre, leitura interior dessa experiência refletida nos estudos e discussões com os alunos. Assim, na construção dessas reflexões, têm parte relevante os alunos, tanto os de graduação quanto os de pós-graduação.

Na temática da gestão da educação, a democratização dos processos gerenciais ocupa a centralidade das discussões. No que se refere à gestão da escola, a discussão situa-se mais na questão da escolha dos dirigentes e nos comportamentos gerenciais. No sentido político mais amplo são colocadas as questões das oportunidades sociais e da

redução das desigualdades.

A gestão da educação precisa ser analisada para além da superfície aparente dos comportamentos gerenciais, dos processos de escolha de dirigentes e das oportunidades educacionais. Para entender a estes é preciso radicar a análise nas concepções, nos paradigmas de educação "*entendidos estes como as estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa*" (Marques, 1992, p. 547). Essas estruturas engendram, condicionam e alimentam as concepções mais amplas de homem e sociedade e as estratégias e comportamentos gerenciais.

Segundo Marques, dois paradigmas de pensamento condicionam as concepções educacionais modernas: o ontológico do saber e o da razão subjetiva. O paradigma ontológico concebe o ser como algo "*para sempre posto*", onde "*educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens*" e a escola se converte "*na Escolástica, em lugar central do acesso à verdade estabelecida*" (idem p. 550-551). Como reação à tirania da verdade estabelecida que domina a Idade Média, após esta "*afirma-se o ideal iluminista de, pela razão, o homem construir seu próprio destino (...). Neste novo paradigma da consciência individual como corrente de experiências e projeções, o homem cria seu universo científico e, em separado, seu próprio universo moral, segundo as normas da*

própria razão" (idem, p. 552).

O paradigma da razão subjetiva estabelece a relação unívoca sujeito-objeto, em que a consciência só conhece objetos isolados, sejam eles coisas ou pessoas. Daí deriva a concepção do conhecimento fragmentado em especialidades compartimentadas, como deriva, também, a relação "monológica" do sujeito (mestre) com o objeto (discipulo) no ato escolar, ignorando a intersubjetividade "dialógica" do ato pedagógico. Assim, o paradigma da razão subjetiva *"oculta os atores sociais reais, concretos e históricos, à busca de reduzir homens e coisas a objetos substituíveis entre si, a mercadorias, transformados todos em valores de troca. Nesta lógica da funcionalidade, a educação se faz intencional preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente"* (idem, p. 553-554).

Para superar *"o paradigma mentalista da razão enquanto subjetividade de uma consciência individual"*, Marques propõe um novo paradigma, que denomina provisoriamente como **neomodernidade**, pelo qual busca *"a reconstrução da própria razão, centrada agora não na subjetividade individual ou na particularidade, mas na intersubjetividade da livre comunicação entre os atores sociais (...) e que visa alterar radicalmente a noção de conhecimento como relação entre sujeitos individuais e objetos, percebendo-os agora na relação entre atores sociais e seus proferimentos, à busca de se entenderem"* (idem, p.558). O paradigma da neomodernidade encontra apoio na teoria da ação comunicativa de Habermas, *"em que a razão se constitui em razão plural, ou razão das muitas vozes que se enraizam no mundo da vida, acervo culturalmente transmitido e lingüisticamente organizado, de padrões de interpretação em que se confrontam a hermenêutica, a crítica dialética e a epistemologia"* (idem, p.559).

O conceito de paradigmas em educação, sucintamente exposto acima, ilumina o caminho para análise das questões inerentes às práticas de gestão da educação e para a construção de processos democráticos, situados na inter-subjetividade dos atores sociais. A análise das práticas usualmente presentes nas escolas indica que as mesmas são alimentadas por uma concepção educacional que deriva do paradigma da razão subjetiva. A

construção de novas práticas, de processos democráticos de gestão, requer novas concepções, novo paradigma fundado na intersubjetividade dos atores.

As questões que se colocam nestas reflexões são: que paradigmas presidem as atuais práticas de gestão educacional? E que paradigmas garantirão a construção da escola que queremos, coerente com o atual discurso pedagógico da construção da cidadania? Os paradigmas, estruturas de pensamento, que presidem a ação educacional constituem um espectro multifacetado e, embora os situados nas extremidades desse espectro apresentem características opostas, não podem ser interpretados dicotômica ou maniqueisticamente. Procura-se, a seguir, caracterizar dois paradigmas de gestão, que representam diferentes concepções educacionais, sem estabelecer, insisto, uma dicotomização, uma vez que não há uma linha divisória onde termina a característica de um e começa a do outro. Recebem aqui a denominação de paradigma da gestão empresarial da escola e paradigma de gestão da escola cidadã. Essa caracterização, como observado inicialmente, é construída a partir das vivências e percepções do autor.

Paradigma de gestão empresarial da escola

Os pensadores educacionais tem centrado sua atenção nas questões pedagógicas, não incluindo nelas os processos de gestão de organizações educacionais. A literatura pedagógica é farta, mas são raras as obras sobre gestão educacional. E a maioria delas busca o transplante da teoria e dos processos de gestão empresarial para dentro da escola. Não são poucos os que situam as organizações educacionais como empresas e advogam que como tal as mesmas devem ser administradas. Sob esse enfoque, a gestão assume o modelo burocrático e a centralidade das questões gerenciais é ocupada pela técnica, pela racionalidade burocrática.

Que estruturas mais gerais e radicais de pensamento subjazem aos processos tecno-burocráticos de gestão? Que concepções, conceitos e princípios estão presentes na gestão da escola/empresa? O que engendram e que a que re-

sultados conduzem seus processos?

Para responder a estas questões deveríamos analisar a teoria das organizações e os modelos burocráticos de gestão. Mas tanto aquela, quanto estes já são razoavelmente conhecidos, dada sua longevidade, tornando dispensável esta tarefa no contexto destas reflexões. Limite-me, apenas, a enunciar algumas manifestações na escola.

O modelo empresarial de gestão tem sua origem nas teorias organizacionais clássica e científica, incorporando as remodelagens das teorias mais recentes, gestadas no caldo da cultura positivista, cartesianamente concebidas. Mas o eixo central de umas e outras é dado pelo princípio da racionalidade, uma vez que todas estão voltadas para a busca do máximo de eficiência/produktividade, cuja estratégia é a produção em série, a economia de escala. A ênfase atual da Qualidade Total amplia, mas não supera, o eixo da eficiência. O modelo de gestão é o burocrático, baseado num poder central, de superintendência, delegação e distribuição de tarefas mantida a unidade de comando e os controles. Tudo concebido no eixo da verticalidade das relações, do princípio da autoridade, bem coerente com o paradigma iluminista da razão subjetiva que estabelece relações lineares e unívocas sujeito-objeto, em que tudo é coisificado, produzido em série. O sujeito é poder, o objeto é subordinação.

No modelo burocrático as rotinas são fundamentais. O risco deve ser reduzido ao máximo. O conflito, resultante da afirmação dos sujeitos, é indesejável e deve ser "acomodado" pela autoridade do chefe. Assim, os meios se sobrepõem aos fins. A busca de inovações aumenta o risco e compromete a eficiência, assim seu espaço fica reduzido ao estreito limite do risco (não) permitido. O cliente é o objeto/objetivo, mas enquanto usuário, mesmo que se chame aluno, deve moldar-se aos paradigmas de quem concebe a ação ou comanda a organização, mesmo que esta seja "empresa" pública.

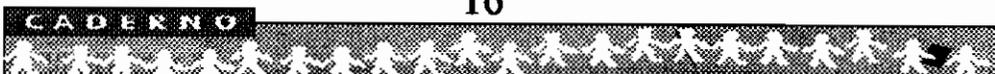
A origem e a evolução da escola e, posteriormente, dos "sistemas educacionais" se situa neste contexto. Embora lhes seja atribuída a missão fundamental de construir cidadania, o que equivale à busca da emancipação, sua ação se dá na verticalidade das relações, no eixo autoridade-obediência, o que implica em seguir uma ordem

social e "verdades" estabelecidas. Trabalho sobre a "Gestão democrática do Sistema Municipal de Educação" (Bordignon, 1993) aborda com maior amplitude e profundidade esta questão.

Santiago se pergunta: "*Qual é o modelo de escola que temos?*", para responder em seguida: "*Temos uma instituição fundamentada no paradigma da ciência positivista, com um currículo linear, compartimentalizado em disciplinas isoladas e conteúdos fragmentados. Temos uma estrutura administrativa-burocrática organizada segundo o modelo Taylorista de organização da produção que, ao legar a divisão social do trabalho à escola, fez do professor um técnico 'treinado' para o manejo de classe, excluindo-o da tarefa de pensar e planejar a ação educativa na sua dimensão de totalidade*". (Santiago, 1994, p. 599)

A atual estrutura das organizações educacionais, a ocupação dos espaços físicos e o perfil dos dirigentes são coerentes com o paradigma da gestão tecno-burocrática. Os organogramas seguem o tradicional figurino piramidal, em cujo topo está o poder e na base o dever, ambos se diluindo na medida em que caminham na direção oposta. Nessa pirâmide o sujeito/aluno, no caso chamado usuário, é situado na base, assim como a escola ocupa a base do "sistema". Os espaços físicos, por sua vez, são compartimentalizados em tamanhos e segregações que materializam o poder e burocratizam as relações, alimentando a cultura da segmentação, do "tarefismo" e da coisificação. O dirigente dessa "organização" tem seu perfil definido pelos princípios do poder, autoridade e competência técnica, comprometido apenas com a eficiência da organização, situando-se como dono da mesma e das vontades dos que dela participam.

O produto dessa organização, fiel ao paradigma que o sustenta, é padronizado. No modelo clássico, a uniformidade dos processos e dos produtos, a produção em série, é referência de qualidade. Neste contexto a concepção de educação é tecnicista/funcionalista. Assim, nessa escola, quanto mais os alunos/produto forem portadores das mesmas propriedades, mesmo conhecimento e comportamento, quanto mais forem iguais uns aos outros, mais qualidade terá a escola. A avaliação se torna a expressão refinada desse paradigma, constituindo-se no instrumento de medição e classificação dos alunos, tudo referido ao padrão



de qualidade tecnicista/funcionalista.

Assim, a escola burocrática é feita de rotinas. O que conta é a uniformidade, não as diferenças. Sem objetivos, não tem desafios e, portanto, não faz vencedores. Nela o conhecimento também é segmentado, tanto nas funções técnicas, quanto nas docentes e, assim, a visão de totalidade, enquanto processo integrador das atividades educacionais construídas pela interação da intersubjetividade dos atores se constitui em miragem. Reproduzindo-se nas rotinas, essa escola produz súbditos, não forma cidadãos.

O paradigma da gestão da escola cidadã

Na década de 80, no contexto da redemocratização, a cidadania foi trazida ao primeiro plano das questões educacionais, constituindo o fundamento das políticas de universalização, com equidade, da escola pública, quando os excluídos passam a ter acesso ao conhecimento e adquirir condições de participação política.

Por que a cidadania passa a ocupar a centralidade das discussões educacionais com a redemocratização? Ocorre que, antes da universalização da educação, a escola pública não necessitava enfatizar a questão da cidadania, uma vez que era frequentada pelas elites, já possuidoras de cidadania e seu objetivo central era formar líderes, governantes. Com a universalização, essa clientela e essa função foram assumidas pela escola particular, enquanto a escola pública, tutelada por regime político centralista e fechado, foi despojada desse objetivo e teve, para isso, negada sua autonomia. Sem objetivos e sem missão, a não ser a de formar "obedientes", sem autonomia, a escola pública perdeu a dimensão da qualidade, que lhe era conferida pela cidadania.

É interessante observar que, paralelamente ao processo de universalização, os objetivos "oficiais" da escola foram dissimulados por diretrizes centralizadoras que, por suprimirem a autonomia, destruíram o "habitat" da cidadania. O fortalecimento dos "sistemas" correspondeu ao empobrecimento das escolas e de seus profissionais, tendo sido estes despojados do "ethos" educativo.

A construção da cidadania retoma a questão

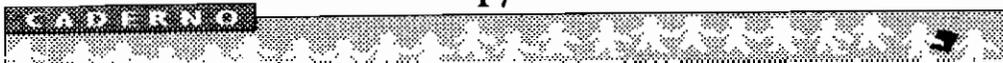
da autonomia e da democratização como processos indissociáveis e pré-requisitos para o resgate da escola pública de qualidade, formadora de governantes, construtores da nova democracia brasileira. Mas, a construção dessa "escola cidadã" requer a reconstrução dos paradigmas de gestão para além da cidadania positivista, fundada na concepção iluminista que estabelece a relação linear sujeito-objeto, cuja vertente jurídica é o ordenamento da escala de deveres e direitos.

A reconstrução do paradigma de gestão educacional deve radicar-se na especificidade do ato pedagógico, essencialmente dialético, dialógico, inter-subjetivo, o que implica em definir a especificidade das organizações educacionais. Algumas publicações recentes situam a gestão da educação como uma questão mais política do que técnica, buscando situá-la na especificidade da função pública da escola, seu papel na construção da cidadania, sem, no entanto, questionar sua estrutura hierárquica e os paradigmas de pensamento que a sustentam.

Assim como o cactus não produz rosas, se não mudarmos os paradigmas, as concepções que fundamentam a ação pedagógica, na simples mudança de procedimentos e de estruturas, *"a sua mensagem é reabsorvida rapidamente nos mecanismos de esquecimento relativos à autodefesa do sistema de idéias ameaçado"* (Marques, 1992, p. 548).

O conceito central da cidadania é a emancipação, no sentido da construção de sujeitos. A condição de sujeito só ocorre na relação com o outro, não mais feito objeto, mas também sujeito, uma relação dialógica entre sujeitos emancipados. Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro. Vivemos hoje inersos no social. O que penso, o que sei, aquilo em que acredito são construções pessoais nutridas na relação com o outro. O outro enquanto também sujeito autônomo, diferente ao mesmo tempo que igual, diferença, portanto, não hierarquizável.

A questão fundamental na construção do novo paradigma de gestão se situa em como superar a concepção hierarquizada de poder e, portanto, de relações verticais, do sujeito para o objeto da ação. A verticalidade é incompatível com a inter-subjetividade, enquanto concebida como relação entre sujeitos, portanto iguais e autônomos.



O novo paradigma começa a aflorar nas reflexões sobre a gestão democrática da escola, que já superam o reducionismo da escolha eletiva dos gestores. Essas reflexões, embora radicadas em diferentes percepções e leituras do universo, sejam elas inspiradas na política, no holismo, no espiritualismo ou na física quântica, todas confluem para a compreensão da profunda interdependência, da ação comunicativa das pessoas entre si e destas com a natureza. Essa compreensão constrói uma nova concepção de poder, não mais situado na qualidade do sujeito, mas no agir comunicativo dos sujeitos.

Assim, na nova escola cidadã, o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade, constituindo-se em espaço aberto de criação e vivência. Mas não é um espaço desorganizado, sem objetivos e sem estratégias. É um espaço ocupado por atores com circunstâncias pessoais, papéis e responsabilidades distintas. Neste espaço há lugar e necessidade do líder, com conhecimento técnico e percepção política, mas um novo líder, não mais o dono do fazer e sim o animador dos processos, o mediador das vontades e seus conflitos.

A gestão democratizada da escola autônoma consiste na mediação das relações inter-subjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: definição clara de objetivos e estratégias de ação; negociação de propósitos e metas; linhas de compromissos; coordenação e implementação de decisões pactuadas; mediação de conflitos; identificação de necessidades; adaptação às mudanças, além de outras que o projeto pedagógico demanda.

Mas a democratização dos processos de gestão, pela mediação das relações, não pode reduzir-se ao mero embate das idiossincrasias individuais, ao "assembleísmo" que esgota a paciência com resultados pífios. O definir rumos, objetivos, diretrizes estratégicas é tarefa coletiva. O caminhar nesse rumo implica em competência técnica e responsabilidades específicas dos atores, sem, no entanto, perder a dimensão da totalidade do projeto coletivo.

Se o paradigma empresarial representa o exercício presidencialista, "imperial" do poder, a escola cidadã fundamenta o poder na vontade co-

letiva e seu exercício assume características "parlamentares". Assim a definição de objetivos e estratégias se torna uma construção coletiva e a superintendência da gestão fica referecida a colegiados, o "Conselho Escolar" no caso da escola, que garante as políticas para além da transitoriedade dos "presidentes escolares" do modelo burocrático.

Os diretores, professores e demais agentes da escola cidadã devem ser, antes de tudo, cidadãos plenos. Florestan Fernandes afirma que *"se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária"*. (Fernandes, 1986) Essa visão remete à importância da formação do profissional da educação. Destaco aqui a importância da competência, nas dimensões técnica, política e humana, do diretor, cuja formação especializada deve ser construída sobre e para além de sólida formação e experiência docente. O voluntarismo pedagógico, o amadorismo da gestão podem servir aos interesses de manipulação dos autoritários agentes do "sistema", nunca à liderança do processo de construção da cidadania.

Na escola cidadã os alunos não são mais usuários, objetos produzidos em série, mas sujeitos em construção singular, em que cada um é único, não comparável e, portanto, não classificável. Nela a avaliação tem como foco os processos, mais que os resultados, e se constitui em processo de mediação das singularidades na percepção da realidade e na construção do saber. Mediação na intersubjetividade da pluralidade de vivências. Nela cada aluno se constrói igual tão somente a si próprio e a qualidade dos resultados está na diferenciação, não na uniformidade.

O novo paradigma radica na concepção de uma nova sociedade feita da intersubjetividade de pessoas emancipadas, singulares, mas ao mesmo tempo, ou por isso mesmo, com destinos profundamente vinculados ao viver coletivo. Para educar cidadãos felizes nessa sociedade a escola deve constituir-se em espaço aberto, lugar em que se trabalha o saber, a emancipação, a afetividade e sensibilidade, a consciência política, a capacidade para resolver problemas, a mediação dos conflitos, a tolerância, a liberdade, a solidariedade, a participação, o compromisso, a justiça, a alegria

da convivência, o prazer da dádiva, a ousadia para enfrentar o novo, a valorização da cultura e, além de tantas outras, por fim, a igualdade, virtude política que fundamenta e sustenta a democracia.

Para os que tem sua leitura de mundo iluminada pela concepção holística ou pela simbologia cósmica, eu diria que o paradigma clássico, de gestão empresarial da escola, representa o milênio a findar e que a construção do paradigma da escola cidadã se inspira na antevisão do terceiro milênio, que preconiza uma nova humanidade, movida pelo conhecimento e poder interior das pessoas, sem dominados e sem excluídos, regida pela abundância e pela fraternidade, vivendo sob o signo do amor.

* *Genuíno Bordignon* — *Professor do Departamento de Métodos e Técnicas* — *FE/UnB.*

Bibliografia

BORDIGNON, Genuíno. "Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação". In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (Org.), **Município e Educação**. São Paulo, p. 135-171, Cortez, 1993..

FERNANDES, Florestan. "A formação política e o trabalho do professor". In: CATANI, et al. **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 13-37.

MARQUES, Mário Osório. "Os Paradigmas da Educação". In: **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC/INEP, v. 73, n. 175, p. 547-565, set/dez. 1992.

SANTIAGO, Anna Rosa. "Projeto Político-Pedagógico: Escola Básica e a Crise de Paradigmas". In: **Conferência Nacional de Educação para Todos**. Anais. Brasília: MEC/SEF, 1994

