Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação.

Volume 3

Benno Sander

anpae | BIBLIOTECA VIRTUAL - Coleção Digital
Clássicos da Administraçãc da Educação

anpae

BIBLIOTECA VIRTUAL – Coleção Digital
Clássicos da Administração da Educação

SOBRE A COLEÇÃO DIGITAL CLÁSSICOS DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

É um programa de divulgação científica que objetiva digitalizar importantes obras, originais, de autores que contribuíram para a construção do campo da política e administração da educação no Brasil, disponibilizando-as por meio eletrônico e gratuito, na Biblioteca Virtual da ANPAE, para fins de leitura, impressão ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira no campo da Administração da Educação.

Todas as obras aqui divulgadas foram digitalizadas com autorização expressa de herdeiros e/ou detentores dos direitos autorais. Refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Coordenadores da Coleção:
Adolfo Ignacio Calderón
João Ferreira de Oliveira

Autorização da digitalização da obra:
Pedro Vieira Sander

Diagramação:
João Marcos Guimarães Oliveira

Apoio técnico:
Rodrigo Ceregatti Franco (Bolsista de Iniciação Científica do CNPq)

Digitalização da obra:

SIARQ
Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Campinas

Equipe SIARQ:
Rodrigo Lizardi de Souza

Nossa página na Web: www.anpae.org.br
Biblioteca Virtual da Anpae: http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/index.html

Endereço da Anpae
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília
Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500 http://www.anpae.org.br

Sede da Presidência
Faculdade de Educação/UFG, Espaço do Nedesc
Rua 235, Setor Universitário, CEP: 74605-050, Goiânia-GO/Brasil, 3209-6220
Telefone: +55 62.

APRESENTAÇÃO

Este terceiro volume da Coleção Digital "Clássicos da Administração da Educação"; traz a obra de um dos mais importantes pensadores contemporâneos sobre a administração da educação brasileira. Benno Sander, falecido em 2014, aos 78 anos, foi ex-presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação em dois períodos 1976-1984 e 2006-2011 e deixou uma extensa e importante obra. Ele foi homenageado na edição de janeiro de 2017 da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação e apresentado no editorial como "o memorável pesquisador de política e gestão da educação no Brasil e na América Latina"[1].

O livro *Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*, publicado em 1984 pela Universidade Federal Fluminense (UFF), foi o primeiro grande esforço de Sander para integrar e sistematizar seus estudos sobre a teoria das organizações, dialogando com os campos da sociologia, da pedagogia e da administração. Nesse esforço, o autor realizou um exame crítico de perspectivas do consenso, de fundamentação positivista e do conflito, de base marxista, e fez uma discussão de alternativas superadoras do impasse entre essas diferenças filosóficas e sociológicas, que aprofundaria em trabalhos futuros, em especial no livro *Administração da Educação no Brasil*, de 2007[2]. Essas categorias se mostram bastante úteis até hoje para a análise das ideias e das propostas educacionais brasileiras.

Sander elegeu nessa obra a qualidade da vida humana coletiva como seu critério-chave para guiar suas análises, fundada em valores éticos como a liberdade e a equidade. Entendeu que a vida humana deveria superar, de um lado, a condição funcionalista e utilitarista associada à perspectiva do consenso, e, de outro, as limitações do determinismo histórico e sociológico relacionadas à perspectiva do conflito. O autor reconheceu que sua prioridade para a valorização da qualidade da vida humana coletiva era controvertida para vários de seus colegas da academia e da administração da educação, na época da publicação, em 1984 – e talvez ainda sejam até nossos dias. Porém, Sander não deixou de defender suas propostas de superação desse antagonismo até suas últimas obras.

---

1 EQUIPE EDITORIAL. Homenagem à Benno Sander. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 33, n. 1, 2017.

2 SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

Esta obra foi organizada em três partes, que caminharam pelos campos da sociologia, da pedagogia e da administração da educação. A parte I abordou os fundamentos das teorias organizacionais à luz da sociologia do consenso e da sociologia do conflito, buscando mostrar as potencialidades e as limitações desses modelos analíticos, especialmente em seus aspectos funcionalistas e dialéticos, a fim de colaborar com a qualidade da vida humana coletiva. Essa abordagem foi feita com uma combinação ímpar de precisão e síntese analítica.

A parte II do livro mostrou em seu subtítulo "O Sistema Educacional na Encruzilhada entre a Pedagogia do Consenso e a Pedagogia do Conflito" a proposta de trazer para o campo da educação as questões sociológicas apresentadas na seção anterior. Enquanto, segundo Sander, a *pedagogia do consenso* procurasse a adequação e o aprimoramento da educação aos sistemas socioeconômicos vigentes, a *pedagogia do conflito* estaria preocupada com a educação para emancipação humana e a transformação social. O autor analisou as potencialidades e as fragilidades dessas duas abordagens pedagógicas, e apontou as dificuldades para a superação do antagonismo que elas apresentavam entre si no sistema educacional brasileiro.

A terceira e última parte do livro apresentou a administração da educação como alternativa e processo mediador entre a dicotomia das pedagogias do consenso e do conflito. Debruçou-se detalhadamente sobre os paradigmas da administração estruturalista-determinista, concreta-dialética e humanista-reflexiva, inclusive destacando publicações e discussões de membros da ANPAE, no início dos anos de 1980.

Em sua conclusão, Sander, na busca de um caminho para a participação coletiva na administração da educação, propôs um modelo de participação democrática, que desse ênfase na convergência da liberdade e da equidade, e que tivesse como critério orientador a qualidade de vida humana coletiva. Benno Sander, contudo, entendia que sua proposta era apenas o início de um longo caminho a ser percorrido. Ao que parece, já no final da segunda década do século 21, a educação brasileira, com seus avanços e retrocessos, parece seguir nesse caminho, mas sem ainda chegar ao seu melhor destino. Assim, o papel mediador da administração da educação proposto por Sander torna-se ainda muito atual e relevante.

Campinas, 10 de outubro de 2018

Adolfo Ignacio Calderón
Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Coordenação da Coleção Digital Clássicos da Administração da Educação.

Armando Gonçalves
Doutorando em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Pesquisador do GRAPSE-Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais
da PUC-Campinas.

João Ferreira de Oliveira
Professor da Universidade Federal de Goiás.
Coordenação da Coleção Digital Clássicos da Administração da Educação.
Presidente da ANPAE.

Benno Sander

CONSENSO e CONFLITO

Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação

Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais

BIBLIOTECA PIONEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

EDUCAÇÃO

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação
Câmara Brasileira do Livro, SP

Sander, Benno, 1936-
S198c Consenso e conflito : perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação / Benno Sander. -- São Paulo : Pioneira ; [Rio de Janeiro] : Universidade Federal Fluminense, 1984. (Biblioteca Pioneira de ciências sociais : Educação)

Bibliografia.

1. Educação - Brasil 2. Escolas - Administração e organização - Brasil 3. Pedagogia - Brasil 4. Sociologia educacional - Brasil I. Título.

CDD-371.200981
-370.1930981
-370.981

84-2063

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Administração escolar : Educação 371.200981
2. Brasil : Pedagogia 370.981
3. Brasil : Sistema educacional 370.981
4. Brasil : Sociologia educacional 370.1930981

consenso e conflito

BENNO SANDER

consenso e conflito

PERSPECTIVAS ANALÍTICAS NA PEDAGOGIA
E NA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

LIVRARIA PIONEIRA EDITORA
São Paulo

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Niterói, R.J.

Capa de Jairo Porfírio

1984

Todos os direitos reservados por
ENIO MATHEUS GUAZZELLI & CIA. LTDA.
02515 — Praça Dirceu de Lima, 313 — Fone 858-3199
Casa Verde — São Paulo — SP
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Rua Miguel de Frias, 9
24220 — Niterói — RJ

impresso no Brasil

SUMÁRIO

PARTE TRÊS

A MEU FILHO PEDRO,

Na certeza de que ele será participante ativo da construção de um mundo baseado na qualidade de vida humana coletiva.

Prefácio

Este estudo reflete meus recentes esforços de sistematização de conhecimentos sobre a teoria das organizações, a pedagogia e a administração da educação. Nesse esforço de sistematização, faço um exame crítico das teorias organizacionais e administrativas adotadas na educação à luz de duas perspectivas filosóficas e sociológicas contrárias — a do *consenso* e a do *conflito* — e inicio a discussão de alternativas superadoras no estudo e na prática da educação e sua administração.

Para a realização do estudo, contei com a colaboração de meus colegas e o apoio institucional no âmbito de minha atividade universitária dos últimos anos. Com efeito, muitas pessoas e instituições tiveram participação direta ou indireta na preparação do trabalho, já seja afirmando suas teses, já seja negando-as.

Se bem que o texto tenha sido escrito por mim, num exercício aparentemente solitário, ele se fundamenta numa vasta literatura especializada, publicada no Brasil e em outras partes do mundo, de cuja revisão apropriei muitas idéias e interpretações. Numa tentativa de evitar a apropriação indevida do conhecimento, fiz um grande esforço para dar o devido crédito aos autores consultados. Tenho consciência, no entanto, da impossibilidade real de evitar inteiramente a apropriação, especialmente daqueles conhecimentos que incorporamos permanentemente na nossa prática cotidiana. Por outro lado, cumpre-me registrar que levantei ou confirmei muitos dados históricos e bio-bibliográficos, cujas referências específicas foram omitidas, em dicionários e enciclopédias reconhecidas internacionalmente, como *Encyclopaedia Britannica, Enciclopédia Mirador Internacional, Nouveau Larousse Universel, Webster's New World Dictionary* e *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (Aurélio). De qualquer forma e para todos os efeitos, a

obra está agora editada, para que o seu conteúdo possa ser reapropriado criticamente pelos colegas que tiverem a paciência de lê-la.

Uma contribuição inestimável para a preparação desta publicação veio de meus colegas da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), que congrega o mais seleto grupo de especialistas no campo da administração educacional do País. O conteúdo inicial deste estudo foi enunciado inicialmente em conferência que proferi durante o XI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, promovido pela ANPAE, em Natal, no mês de julho de 1982. Posteriormente, a ANPAE publicou dois artigos sobre o tema: "Consenso e Conflito na Administração da Educação", *Revista Brasileira de Administração da Educação*, volume I, n.º 1, 1983; e "A Administração da Educação como Processo Mediador", *Revista Brasileira de Administração da Educação*, volume II, n.º 1, 1984. Registro meu agradecimento à Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação que concordou com a omissão das referências de transcrições literais desses dois artigos publicados na *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Por motivos práticos, também omiti algumas referências de eventuais transcrições de outras publicações de minha autoria.

Outra grande contribuição veio de meus companheiros de trabalho e de estudo da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Fundação Universidade de Brasília (UnB), com quem muito aprendi. Nesse contexto, é particularmente difícil medir o enriquecimento advindo do fogo cruzado de professores e estudantes de educação da UFF e da UnB. Suas percepções e interpretações da realidade social e dos fenômenos educacionais contribuíram significativamente para ampliar minha visão do mundo e da educação.

Pela leitura crítica da obra e pelas sugestões que permitiram aperfeiçoar a versão original, agradeço a inestimável colaboração de Ana Elizabeth L. A. dos Santos, Carlos Correa Mascaro, Ernildo Stein, Fátima Cunha Ferreira Pinto, Gaudêncio Frigotto, Lauro Carlos Wittmann, Maria Beatriz Moreira Luce, Maria Lúcia de Abrantes Fortuna, Maria Márcia Leporace Farret, Oscar Serafini, Patrick Lynch, Pedro Demo, Thomas Wiggins e Walter Garcia. Finalmente, fica o reconhecimento a Mariza Cristina Toledo Arantes, pela incansável cooperação durante a elaboração do trabalho, em particular pela diligente preparação do texto final.

Embora nem todos os colegas que leram e debateram este livro comigo se alinhem com as teses aqui expostas — muitos deles, aliás, defendem propostas diferentes, às vezes contrárias —, todos me ensi-

naram algo que me permitiu aperfeiçoar o estudo. Por isso, compartilho os eventuais méritos do trabalho com todos os colaboradores, mas assumo inteira responsabilidade pelo conteúdo e pela forma do presente texto. Da mesma forma, as opiniões emitidas no livro não refletem as das organizações e das entidades científicas e educacionais a que estou associado.

Benno Sander
Brasília, DF, 17 de junho de 1984

Introdução:

O Estudo, suas Perguntas e suas Respostas

São inúmeros os fundamentos teóricos e as orientações metodológicas para estudar e entender o sistema educacional e seu processo de administração. Este trabalho, no entanto, não pretende fazer uma sistematização geral das teorias pedagógicas e organizacionais utilizadas no estudo da delimitação e da administração da educação, nem examinar exaustivamente as inúmeras alternativas analíticas existentes na literatura especializada. A obra se dedica à exposição crítica das teorias organizacionais e administrativas adotadas na educação sob duas perspectivas filosóficas e sociológicas contrárias — a do *consenso* e a do *conflito* — concluindo com uma reflexão inicial sobre propostas analíticas superadoras na ciência das organizações, na pedagogia e na administração da educação.

A *perspectiva consensual*, inspirada no positivismo, se operacionaliza na *teoria do sistema social*, cujos conceitos funcionalistas são hoje amplamente utilizados nos estudos superiores de educação em todo o mundo. Efetivamente, existe hoje uma vasta literatura que apresenta diferentes enfoques de sistema, examina sua utilização, avalia os resultados e as limitações do *modelo mecânico de sistema* originário das ciências exatas e do *modelo orgânico de sistema* inspirado nas ciências naturais, e analisa os limites e as potencialidades do *modelo adaptativo de sistema* concebido para estudar as organizações sócio-culturais. Nesse contexto, este estudo se propõe a mostrar como e por que determinados modelos de sistema não apresentam as soluções requeridas para resolver problemas específicos que os analistas e dirigentes do ensino enfrentam

atualmente. Por isso, o livro procura expor as limitações e deformações de certos modelos de sistema aplicados à administração da educação, como o mecanicismo racionalista e burocrático que caracterizou as teorias clássicas de administração e o funcionalismo sociológico desenvolvido a partir das teorias comportamentais do humanismo psicossocial iniciado com o movimento das relações humanas. Diante das limitações do *modelo mecânico* da administração clássica e do *modelo orgânico* da administração psicossocial, o trabalho apresenta uma reflexão inicial sobre propostas alternativas para o estudo e o exercício da administração da educação, atribuindo valor central à intencionalidade do ser humano politicamente comprometido com seu meio social, na linha dos recentes esforços de reconceituação da ciência social e da teoria organizacional e administrativa.

A *perspectiva do conflito*, enraizada no marxismo e, em menor escala, no existencialismo e no anarquismo, utiliza o *método dialético* com toda a força de seu poder heurístico para analisar as realidades organizacionais, a prática pedagógica, e os fatos administrativos a partir dos fenômenos do poder e da mudança social. Este estudo faz uma exposição das potencialidades da contradição como estratégia de mudança organizacional e como instrumento de superação do conhecimento e da prática educacional. Ao mesmo tempo, levanta algumas limitações do enfoque, particularmente da vertente marxista, como o universalismo de sua teoria unificada, o determinismo histórico que lhe é inerente e sua dificuldade para explicar adequadamente problemas organizacionais emergentes do mundo atual. Para superar essas e outras limitações, o trabalho apresenta uma reflexão inicial sobre possíveis alternativas para o estudo e o exercício da administração da educação, incorporando recentes desenvolvimentos teóricos e enfoques metodológicos da ciência social contemporânea.

Essa reflexão inicial sobre novas alternativas analíticas na administração da educação é apenas mais um esforço intelectual que se soma ao trabalho de todos aqueles que se dedicam à tarefa de construção e reconstrução do conhecimento científico e tecnológico no campo da educação e sua administração. Ao expor e analisar o desenvolvimento histórico da teoria organizacional e examinar sua aplicabilidade no estudo da educação e sua administração, esta obra não tem a intenção de prescrever ou endossar receitas acabadas para orientar a formulação e a avaliação dos destinos do sistema educacional, partindo da premissa que a prescrição e adoção de receitas prontas em ciência social revelam uma afirmação dogmática e uma negação científica. Além de expor teorias pedagógicas e paradigmas organizacionais e administra-

tivos, a principal intenção deste estudo é empreender uma análise crítica da educação e sua administração. No entanto, por uma questão ética, não deixará de formular proposições explícitas, com base no julgamento dos fatos que ocorrem em contextos culturais específicos, historicamente situados no Brasil e em outras partes do mundo, visando a compartilhar subsídios com aqueles que se dedicam ao estudo e ao exercício da administração da educação.

Ao interpretar e sistematizar conhecimentos do domínio da pedagogia e, em particular, da administração da educação que se oferecem à atividade prática, este trabalho atribui particular importância ao estudo do valor e dos limites desses conhecimentos. Essa orientação epistemológica decorre do próprio objetivo da obra, que pretende contribuir para a elaboração e permanente reelaboração de quadros de referência destinados a estudar a administração da educação e a examinar soluções aplicáveis à realidade brasileira. O enfoque teórico justifica-se pela necessidade de examinar a base conceitual da teoria do consenso e da teoria do conflito que, recentemente, vêm ocupando crescentes espaços nos mais variados campos da ciência social, incluindo a educação e sua administração. A justificativa acentua-se diante da evidência de que as disciplinas sociais alcançaram significativos desenvolvimentos científicos nas últimas décadas e cuja contribuição à educação e sua administração requer um permanente esforço de avaliação crítica.

A análise dos modelos de sistema e das teorias do conflito na ciência social e a discussão dos paradigmas analíticos e normativos de administração da educação têm uma base epistemológica abrangente, enraizada em inúmeras contribuições teóricas e metodológicas, como se verá ao longo do texto. De qualquer forma, este trabalho não tem a preocupação de privilegiar quaisquer teorias e metodologias, reservando-se o direito de defender as potencialidades e de criticar as limitações de todas elas a partir das percepções e interpretações dos significados dos fenômenos sociais e dos fatos organizacionais, historicamente situados, à luz do conceito de *qualidade de vida humana coletiva.*

Neste livro, a *qualidade de vida humana coletiva* é o critério-chave para guiar o estudo dos fenômenos sociais e pedagógicos e dos atos e fatos organizacionais e administrativos. Impõe-se, portanto, antes de mais nada, definir a natureza da *qualidade de vida humana coletiva.* Trata-se, na realidade, de um conceito controvertido nos meios acadêmicos de todo o mundo. A controvérsia nos leva, em última análise, à filosofia da ciência, à política do conhecimento, à visão de sociedade e à concepção de ser humano como ente individual e social. A partir da postura diante da ciência, do conhecimento, da sociedade e do ser

humano, é possível pensar em pelo menos dois tipos de qualidade de vida humana: *qualidade substantiva* e *qualidade instrumental*. A qualidade substantiva de vida humana reflete uma condição ética e intrínseca do ser humano como ente individual e social engajado politicamente na sociedade. Ela supõe a definição e a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e promoção coletiva de toda a população no seu meio social e cultural. A qualidade instrumental de vida humana reflete uma condição utilitarista e extrínseca. Ela supõe a competição desenfreada e interesseira visando a acumulação de bens materiais, independente dos valores éticos de validade geral estabelecidos coletivamente pela população. A crescente adoção do conceito de qualidade instrumental de vida humana como critério político na orientação dos destinos da humanidade vem levando o mundo à degradação ecológica vinculada ao industrialismo predatório, à destruição dos laços sociais por causa da distribuição desigual dos bens da humanidade e à desintegração do próprio ser humano como ente individual e social.

Este estudo adota o conceito de *qualidade substantiva de vida humana coletiva* que se fundamenta principalmente em dois valores éticos de validade geral — a *liberdade* e a *eqüidade* — cuja conjugação adequada deve refletir os valores culturais e os anseios políticos da maioria da população. Somente a conjugação correta desses dois valores em seu contexto cultural específico permitirá desenvolver uma experiência qualitativa de vida humana que preserve os espaços de opção individual e de promoção coletiva. O caminho político e administrativo para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana é o da *participação*, pois ela favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual e local da experiência coletiva e nacional. Finalmente, a *participação* como estratégia de *ação humana coletiva* possibilita a adoção de opções existenciais relevantes, pertinentes e significativas para os indivíduos e grupos de determinada organização ou sociedade que nela tentam desenvolver uma forma qualitativa de vida humana coletiva.

Como o sumário do livro indica, o seu conteúdo será apresentado em três partes que tentam responder algumas perguntas selecionadas da ciência social da atualidade. Essas perguntas se referem à fundamentação da teoria organizacional contemporânea, à natureza específica da organização educacional e ao papel que desempenha a administração da educação na sociedade moderna.

A Parte I apresenta os fundamentos da *teoria das organizações* à luz de duas construções teóricas contrárias — a *sociologia do consenso*

e a *sociologia do conflito* — e analisa suas relações com a *qualidade de vida humana coletiva*. Com base nas contribuições teóricas da sociologia organizacional, essa primeira parte discute a natureza e o funcionamento das organizações humanas na sociedade moderna, examina as potencialidades e limitações de diferentes modelos analíticos — tanto funcionalistas como dialéticos — e conclui com uma reflexão inicial e exploratória sobre uma alternativa analítica marcante da ciência social e da teoria organizacional contemporâneas — a *abordagem de ação humana coletiva*.

A Parte II explora a dicotomia teórica utilizada na primeira parte para examinar a natureza e o funcionamento do *sistema educacional* sob o prisma da *pedagogia do consenso*, associada à tradicional teoria dos sistemas, e da *pedagogia do conflito*, preocupada fundamentalmente com a educação para a emancipação humana e a transformação social. Além disso, apresenta uma análise dos elementos do *sistema educacional* e suas relações internas e externas mediante revisão da literatura especializada sobre a matéria. Finalmente, faz uma avaliação das potencialidades e limitações dos dois pólos teóricos, examina suas relações recíprocas e explora a possibilidade de conceber alternativas superadoras.

Seguindo a linha dialética adotada nas duas primeiras partes, a Parte III apresenta duas perspectivas contrárias de administração educacional como processo mediador — a *administração do consenso* e a *administração do conflito* — e analisa seus pressupostos epistemológicos, seus objetivos e seus critérios orientadores. O estudo conclui com a análise das coincidências e contradições entre as duas propostas administrativas e apresenta uma reflexão inicial sobre a confluência da *teoria crítica* e da *abordagem de ação humana coletiva* como alternativa analítica para a superação do conhecimento científico no campo da administração da educação.

É preciso anotar que este estudo foi preparado de tal forma que cada uma das três partes pudesse ser lida como um texto independente. Essa orientação justifica determinadas repetições de conceitos e de apreciações críticas. Essa é, na realidade, apenas uma de muitas concessões, tanto de conteúdo como de forma, que tiveram que ser feitas na preparação desta publicação. O conteúdo e a forma do presente texto resultam das percepções e interpretações seletivas dos significados das realidades sociais e educacionais e dos fenômenos organizacionais e administrativos à luz do conceito de *qualidade de vida humana coletiva*. Por outro lado, é preciso esclarecer que o livro foi escrito por um educador consciente de seus limites profissionais para outros educadores comprometidos com a prática pedagógica. É nesse

contexto que é preciso interpretar a exposição dos conceitos e das apreciações críticas contidas na publicação.

Em nenhum momento foram descartados os objetivos didáticos do estudo, o que justifica determinadas visões gerais, às vezes de caráter discursivo que, em estudos mais especializados, deveriam merecer maior aprofundamento. Além disso, é preciso anotar que o trabalho não volta a fazer a exposição e a crítica exaustiva de algumas teorias historicamente importantes, pois essa tarefa já foi cumprida em inúmeras obras especializadas da literatura universal. O texto, no entanto, faz referência aos limites gerais dessas teorias e aos seus protagonistas para sugerir que o atual pensamento sociológico e pedagógico tem raízes historicamente situadas na evolução da ciência universal. O próprio debate sobre a natureza do positivismo e do marxismo se limita à compreensão de suas possibilidades de explicação, respectivamente, da perspectiva do consenso e da do conflito na teoria sociológica, na pedagogia e na administração contemporâneas. Em suma, o trabalho tem limitações que certamente serão superadas no próprio debate que a sua leitura provocará.

É nos limites desse quadro de antecedentes que esta obra pretende contribuir para o debate epistemológico na ciência das organizações, na pedagogia e na administração da educação. A sua finalidade é participar, no âmbito restrito dos limites apresentados nesta Introdução, da construção e permanente reconstrução do conhecimento científico no campo da educação e sua administração visando a promover, na escola e na sociedade como um todo, uma forma qualitativa de vida humana, alicerçada na conjugação correta da liberdade e da eqüidade.

PARTE I

A TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES E A QUALIDADE DE VIDA HUMANA COLETIVA

O objetivo da primeira parte deste estudo é apresentar noções fundamentais sobre a teoria das organizações *no contexto mais amplo da teoria sociológica e analisar sua relação com a promoção da* qualidade de vida humana coletiva. *Depois de dedicar um capítulo introdutório ao vasto trabalho sociológico sobre a teoria das organizações, o presente texto passa a expor e analisar os fundamentos da ciência das organizações sob o prisma de duas construções teóricas contrárias — a* sociologia do consenso *e a* sociologia do conflito *— para concluir com uma reflexão inicial sobre propostas analíticas superadoras na ciência das organizações.*

A sociologia do consenso, *enraizada no positivismo e no organicismo evolucionista desenvolvidos nos dois últimos séculos, encontra no* funcionalismo sociológico *associado à tradicional* teoria dos sistemas *seu principal desenvolvimento. A* sociologia do conflito, *fundamentada nos conceitos filosóficos e políticos do marxismo ortodoxo concebido no século passado, encontra no* método dialético *seu desenvolvimento analítico mais destacado.*

Parte considerável do texto objetiva definir e elucidar os funtamentos conceituais e metodológicos da teoria organizacional à luz do critério de qualidade de vida humana coletiva *alicerçado na conjugação dos conceitos de* liberdade *e* eqüidade. *A qualidade de vida*

humana coletiva *também é o critério norteador da análise do valor e dos limites dos conhecimentos que fundamentam os novos desenvolvimentos da ciência social e da teoria organizacional. Um desses desenvolvimentos da teoria organizacional é a* abordagem de ação humana coletiva, *que confere valor central à intencionalidade do ser humano como ente individual e social, historicamente situado, para explicar e determinar a realidade organizacional na sociedade contemporânea.*

1

Sociedade Organizacional

Como decorrência do processo de desenvolvimento da sociedade contemporânea, a humanidade passa por uma verdadeira explosão organizacional que, ao mesmo tempo em que traz inúmeros benefícios, vem acompanhada de elevados custos humanos, sociais e culturais. A sociedade moderna tornou-se uma "sociedade organizacional"[1] e, como tal, as organizações se transformaram em poderosos instrumentos sociais. Na realidade, a sociedade e suas organizações exercem hoje um poder de socialização e de modelação da vida humana que não pode ser subestimado. O ser humano vive hoje em organizações cada vez mais complexas, tornando-se, na expressão de White, um verdadeiro "homem organizacional"[2]. Essas observações não pretendem sugerir que a organização é uma invenção moderna. Sugerem apenas que sua explosão somente ocorreu recentemente, no bojo da Revolução Industrial, transformando a sociedade contemporânea num complexo essencialmente organizacional.

Fatores Associados à Explosão Organizacional

Os fatores que causaram o rápido surgimento das organizações modernas são de ordem econômica, sociológica, cultural e psicológica. Com efeito, o desenvolvimento econômico, acompanhado pela complexidade tecnológica da sociedade industrial, veio exigir, não apenas um número crescente de organizações, mas também organizações cada vez mais

1. Robert Presthus. *The Organizational Society*. Nova York: Knopf, 1962; Paulo Novaes. *A Sociedade Organizacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

2. William H. White Jr. *The Organization Man*. Garden City, N. Y.: Doubleday and Company, Inc., 1956.

eficientes e racionais. Como conseqüência, a lógica econômica tornou-se a lógica das organizações e da vida de seus participantes.

O desenvolvimento econômico deu origem ao conceito sociológico da diferenciação. A observação histórica revela que, embora as funções sociais sejam geralmente as mesmas na sociedade primitiva e na sociedade moderna, elas são estruturadas diferentemente. Se na sociedade primitiva, uma só unidade estrutural desempenhava muitas funções diferenciadas, na sociedade industrial cada função diferenciada tende a ser desempenhada por uma unidade diferenciada. Esse esquema estrutural-funcional, dentro da lógica econômica da sociedade industrial, está estreitamente associado aos conceitos de eficiência e de racionalidade.

A mudança cultural e religiosa, especialmente protestante, vinculada ao asceticismo racional da época da Revolução Industrial, também exerceu uma influência significativa sobre o surto organizacional da sociedade moderna. Da mesma forma, as mudanças psicológicas são causa e efeito desse desenvolvimento organizacional. Na realidade, a sociedade organizacional do mundo moderno tem determinado um novo perfil psicológico de ser humano vivendo em sociedade, caracterizado pelo espírito de realização social, pela versatilidade e pela visão utilitarista e pragmática da vida humana. Na moderna sociedade organizacional, observa-se uma atrofia do *homem racional* e do *homem político*, tal como foi concebido inicialmente por Platão e Aristóteles, para dar lugar ao *homem econômico* e ao *homem social*, que se desenvolveu dentro da própria lógica econômica dos últimos séculos, particularmente do século XX.

Esse quadro de fatores e resultados da explosão organizacional é hoje objeto de avaliação de especialistas das mais variadas disciplinas, particularmente da ciência social, acompanhado de um intenso debate epistemológico que visa a definir e elucidar as próprias bases conceituais da teoria organizacional. Para enfrentar esse debate acadêmico, impõe-se, antes de mais nada, definir a própria natureza da organização formal na sociedade atual.

À Procura de Definição

A organização tem sido definida de muitas maneiras e seria impossível revisar nestas páginas toda a literatura especializada sobre o tema. Em geral, os autores coincidem em definir a organização formal como uma unidade social constituída de indivíduos ou grupos de indivíduos, incluindo seu sistema de relações recíprocas, com o objetivo de estudar e resolver problemas de interesse comum.

A partir dessa definição geral, é possível enunciar definições mais específicas, de diferentes orientações epistemológicas. Duas orientações opostas dominam a vasta literatura sobre o tema — a positivista e a marxista.

Para os autores de orientação positivista, como Parsons, "organizações são unidades sociais ou grupos humanos constituídos ou reconstituídos deliberadamente para lograr objetivos específicos"[3]. Autor do controvertido modelo de análise estrutural-funcional nas ciências sociais, Parsons considera a organização como um sistema social funcional. Ao conceber o sistema social como instrumento analítico para estudar a organização humana, ele destacou a sua abrangência interdisciplinar, argumentando que "alguma coisa se perde se o estudo da firma é confiado somente a economistas, o das organizações governamentais a cientistas políticos, e o das escolas e universidades a educadores"[4]. Para Parsons, a razão de ser da organização é seu objetivo, entendido como um estado almejado que se pretende alcançar. Na sua concepção, "a característica definidora da organização que a distingue de outros tipos de sistema social"[5] é a ênfase prioritária atribuída à consecução dos objetivos. A tarefa de estabelecer objetivos organizacionais torna-se, então, uma preocupação central, em que entram em jogo muitos fatores, tanto internos como externos. No processo de implantação dos objetivos, Parsons postula, ao lado de outros cientistas sociais da época, que a organização deve pautar-se por critérios de eficiência e eficácia. Interesses de diversa índole podem levar a organização ao deslocamento do objetivo principal por objetivos alternos ou até mesmo por meios. Por outro lado, novos objetivos podem ser estabelecidos quando os antigos tiverem sido alcançados.

Outros autores têm concepções semelhantes às de Parsons e muitos consideram o objetivo o elemento central das organizações. Blau e Scott, por exemplo, afirmam que "as organizações formais foram estabelecidas com a finalidade explícita de lograr determinados objetivos" e que elas adotam regras e estruturas formais em função dessa finalidade[6]. Para Barnard, a organização é um "sistema de atividades coope-

3. Talcott Parsons. *Structure and Process in Modern Societies.* Illinois: The Free Press of Glencoe, 1960, p. 17.

4. *Idem.* "Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations". *Administrative Science Quarterly,* N.º 1, 1956, pp. 63-85.

5. *Idem, ibidem,* p. 64.

6. Peter M. Blau e Richard W. Scott. *Formal Organizations: A Comparative Approach.* Londres: Routledge and Kegan Paul, 1963.

rativas"[7] que se pauta pelos critérios de eficiência e eficácia. Mais especificamente, ele considera a organização formal como "um sistema de atividades ou forças conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas", para a consecução de "pelo menos um objetivo"[8]. Selznick, cuja teoria organizacional se antecipou ao próprio funcionalismo sociológico de Parsons, define a organização como "uma estrutura social adaptativa", uma "economia" com recursos utilizados em termos de eficiência e eficácia[9]. Ele chama atenção ao controle organizacional, ao envolvimento pessoal e aos problemas de integração entre o indivíduo e a organização para a consecução de objetivos organizacionais, sem despersonalizar o indivíduo. Para Argyris, o conceito de organização supõe uma pluralidade de partes, que se mantém mediante suas interrelações, que tem objetivos específicos e que se adaptam ao ambiente externo[10].

Todos esses autores, que concebem a organização pela ótica da tradicional teoria dos sistemas, são de orientação funcionalista, como se verá mais adiante. Para esses autores, a organização é um sistema social em que as pessoas ou elementos componentes interagem funcionalmente para a consecução de objetivos externos. Nessa perspectiva, toda organização humana é constituída de pessoas; pessoas que desenvolvem interações; interações que constituem estruturas; estruturas que estão em função de objetivos.

A tradicional teoria dos sistemas, no entanto, não é a única perspectiva analítica para estudar a organização humana. A essa perspectiva funcionalista se opõe a interpretação marxista que concebe a organização como "um fenômeno concreto e multidimensional marcado por contradições que minam continuamente suas características existentes"[11]. Esta interpretação adota o método dialético com todo o seu poder de crítica como instrumento analítico para estudar a natureza da organização sob o prisma dos princípios de construção, contradição, totalidade e práxis, como se verá no Capítulo 3 deste trabalho.

7. Chester I. Barnard. *The Functions of the Executive.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938, p. 65 e seguintes. Traduzido para o português sob o título *As Funções do Executivo.* São Paulo: Ed. Atlas, 1971.

8. *Idem, ibidem,* pp. 65 e 73.

9. Philip Selznick. "Foundations of the Theory of Organizations". *American Sociological Review,* XIII, 1948, pp. 25-35.

10. Chris Argyris. *Integrating the Individual and the Organization.* Nova York: John Wiley and Sons, Inc., 1964, p. 20.

11. J. Kenneth Benson. "Organizations: A Dialectical View". *Administrative Science Quarterly,* Vol. 22, n.º 1, março, 1977, p. 1.

Tentando superar tanto a orientação funcionalista como a interpretação marxista da teoria organizacional, a recente literatura sociológica apresenta novas perspectivas que buscam sua fundamentação no valor da intencionalidade humana como critério definidor da natureza e da delimitação da organização formal. Touraine diz, por exemplo, que "as organizações podem ser concebidas como sistemas sociais, mas também como meios que limitam ou provêem oportunidades para o ator atingir seus fins"[12]. Greenfield, por sua vez, adota uma interpretação essencialmente fenomenológica para conceber as organizações como resultados da ação humana guiada pela vontade e pela intencionalidade individual[13]. Silverman[14], Guerreiro Ramos[15], Crozier e Friedberg[16] são protagonistas de outras *abordagens de ação humana* como alternativas para a sociologia funcionalista e a sociologia dialética como se verá no Capítulo 4.

No enfoque funcionalista da tradicional teoria dos sistemas, que enfatiza o consenso e a adaptação, a interação dos atores é estruturada organicamente em função dos objetivos e das necessidades externas da organização. No pólo oposto, o enfoque dialético explora o valor da contradição e do conflito entre os atores em função da transformação estrutural da organização. Finalmente, nas abordagens de ação humana, as organizações são produtos permanentes das ações e das interações intencionais de seus membros. Nos dois primeiros casos, a organização determina o ser humano, se bem que de formas diferentes; no terceiro, o ser humano determina a organização. Ao analisar os méritos e deméritos dos diferentes enfoques, muitos autores sugerem que eles são complementares. No entanto, ao lado dos defensores da tese da complementaridade das orientações, existem fortes opositores, como se verá

12. Alain Touraine. "Pour une Sociologie Actionnaliste". *European Journal of Sociology*, V, n.º 1, 1964, pp. 1-24. Para uma visão detalhada da importante obra intelectual de Touraine, ver seu livro *Sociologie de l'Action*. Paris VI: Éditions du Seuil, 1965.

13. Thomas B. Greenfield. "Organization Theory as Ideology". *Curriculum Inquiry*, Vol. 9, n.º 2, pp. 97-112; Thomas B. Greenfield. "Reflexions on Organizational Theory and the Truths of Irreconcilable Realities". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 14, n.º 2, 1978, pp. 1-23.

14. David Silverman. *The Theory of Organizations*. Nova York: Basic Books, Inc., Publishers, 1971.

15. Alberto Guerreiro Ramos. *A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

16. Michel Crozier e Erhard Friedberg. *L'Acteur et le Système: Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris VI: Éditions du Seuil, 1977.

no Capítulo 4 deste estudo, ao enfocar os esforços de superação do conhecimento na teoria contemporânea das organizações.

Essas definições sugerem orientações sociológicas diferentes para estudar a delimitação e o funcionamento das organizações no contexto da sociedade. Por essa razão, para entender adequadamente a natureza das organizações formais, é preciso examiná-las no contexto mais amplo da origem e da evolução da teoria organizacional no âmbito da sociologia. Existem muitos esquemas analíticos para estudar o desenvolvimento da sociologia e da teoria organizacional, seus métodos e suas técnicas. Entre eles, destaca-se o esquema de Mills[17] que identifica três grandes tendências do pensamento sociológico: a primeira, dominada pela história (Marx, Comte, Spencer e Weber); a segunda, pela preocupação em construir teorias sistemáticas (Simmel, Wiese e Parsons); e a terceira, pelo interesse em pesquisas empíricas, seus métodos e suas técnicas. Outro esquema, com considerável efeito explicativo, é o de Martindale[18] que distingue cinco grandes correntes na sociologia: organicismo positivista, teorias do conflito, formalismo, behaviorismo social, e funcionalismo. Um esquema recente, mais resumido que os anteriores, é o de Aron[19] que divide a sociologia em apenas duas grandes etapas — a primeira dominada por Tocqueville, Comte e Marx, e a segunda por Pareto, Durkheim e Weber — em que se teriam fundamentado os trabalhos posteriores tanto no Ocidente como no Leste europeu.

É muito elucidativo examinar a teoria organizacional no âmbito global da evolução do pensamento filosófico e sociológico. É nessa perspectiva que, em 1980, Burrell e Morgan[20] publicam importante obra sociológica na qual concebem a teoria organizacional em termos de quatro paradigmas fundamentais baseados em quatro concepções exclu-

17. Charles Wright Mills. *The Sociological Imagination*. Nova York, 1961.

18. Don Albert Martindale. *The Nature and Types of Sociological Theory*. Boston, 1960.

19. Raymond Aron. *Etapas do Pensamento Sociológico*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1982.

20. Gibson Burrell e Gareth Morgan. *Sociological Paradigms of Organizational Analysis*. Londres: Heineman, 1981. Em recente trabalho apresentado na Nigéria, Griffiths, ao estudar a aplicação do esquema paradigmático de Burrell e Morgan à administração da educação, destaca as potencialidades e limitações de seus quatro modelos e profetiza que, no futuro, o estudo e o exercício da administração da educação se caracterizarão pela "diversidade de paradigmas", ao invés da adoção de um paradigma único de aplicação universal. Ver Daniel E. Griffiths. "Theories: Past, Present, and Future". Conferência proferida no *V Programa de Intercâmbio Internacional em Administração da Educação (IIP' 82)* na Nigéria, em agosto de 1982, mimeog.

dentes de sociedade: *funcionalista, estruturalista radical, humanista radical* e *interpretativa*. O paradigma funcionalista, com raízes no positivismo de Comte, no evolucionismo de Spencer, e no sistemismo orgânico de Pareto, Durkheim, Merton e Parsons, se caracteriza pela regulação, objetividade, operacionalização, integração, consenso e manutenção cultural e social. O paradigma estruturalista radical[21], embora fundamentado em duas vertentes teóricas diferentes — a economia política de Marx e a sociologia política de Weber —, tem hoje na vertente marxista, que interpreta o fenômeno organizacional em termos de poder, conflito, contradição, dialética e classe, um número crescente de adeptos. O paradigma humanista radical, enraizado no existencialismo francês protagonizado por Sartre e no idealismo alemão de Fichte e Hegel, se opõe visceralmente ao funcionalismo e ao estruturalismo através de uma espécie de teoria antiorganizacional, segundo a qual o ser humano define intencionalmente seu espaço vital na sociedade e escolhe livremente seu destino. O paradigma interpretativo, que tem raízes no idealismo kantiano, se fundamenta na crença de que o ser humano constrói a realidade social em que vive e utiliza a fenomenologia interativa e a etnometodologia como instrumentos analíticos.

Burrell e Morgan classificam os quatro paradigmas com base em dois planos epistemológicos: *subjetividade-objetividade* e *regulação-mudança*. No primeiro plano, os paradigmas humanistas radical e interpretativo se definem pela subjetividade enfatizando os aspectos individuais e idiográficos, enquanto que os paradigmas funcionalista e estruturalista radical se definem pela objetividade enfatizando as características institucionais e nomotéticas. No segundo plano, os paradigmas funcionalista e interpretativo se vinculam à sociologia da regulação que enfatiza a integração e a ordem social, enquanto que os paradigmas estruturalista radical e humanista radical se filiam à sociologia da mudança radical que enfatiza a contradição e a emancipação.

O presente estudo recolhe alguns conceitos fundamentais do segundo plano epistemológico — *regulação* e *mudança* — e os redefine à luz da *sociologia do consenso* e da *sociologia do conflito*, como cons-

21. É importante anotar que a orientação que informa o estruturalismo radical de Marx e Weber, tal como é utilizado no estudo de Burrell e Morgan, é apenas *uma* orientação adotada pelo estruturalismo como corpo teórico ou como método científico. Na realidade, o conceito de *estrutura* tem sido usado como componente de concepções filosóficas e sociológicas as mais variadas, às vezes antagônicas, como é o caso do funcionalismo sociológico, da antropologia estrutural, do gestaltismo psicossociológico e, finalmente, da orientação marxista e weberiana. Para uma discussão atual desse tema, ver Jean Piaget. *Le Structuralisme*. Paris, 1970.

truções teóricas contrárias. Para os objetivos deste trabalho, esse esquema dialético oferece um poder explicativo particularmente útil para facilitar a compreensão da dinâmica organizacional no contexto da sociedade, incluindo o *plano subjetivo-objetivo*. Esse esquema analítico bipolar, que se fundamenta em duas filosofias diferentes de ciência e duas concepções diferentes de ser humano e de sociedade, reordena etapas, tendências ou correntes do pensamento sociológico e as explicita à luz da perspectiva dialética, cujo poder de crítica e cuja capacidade heurística oferecem excelentes possibilidades para explicar as realidades sociais e os fenômenos organizacionais.

A *sociologia do consenso*, enraizada no positivismo e no organicismo evolucionista concebidos no século passado, respectivamente por Comte e Spencer, encontra no funcionalismo sociológico associado à tradicional teoria dos sistemas seu principal desenvolvimento. A *sociologia do conflito*, fundamentada nos conceitos filosóficos e políticos que Marx e Engels protagonizaram no século passado, explora as potencialidades analíticas e praxeológicas dos conceitos de poder, contradição, totalidade, mudança e emancipação. Ao invés de uma exposição exaustiva dessas duas construções teóricas, os próximos dois capítulos se limitam a enunciar os limites de seus enfoques mais penetrantes na atualidade, respectivamente, o *funcionalismo* e a *dialética*, visando a oferecer subsídios para o desenvolvimento das duas partes subseqüentes deste estudo sobre o sistema educacional e a administração da educação.

2

Sociologia do Consenso: Os Limites do Funcionalismo

A *sociologia do consenso* é a primeira construção teórica da sociologia como disciplina científica, com raízes remotas na noção de *consensus universalis* de Comte, consenso significando adaptação, solidariedade, integração, e definido em termos da comunhão de idéias existentes entre os participantes de determinada sociedade ou organização[1]. Nesse sentido, a sociologia do consenso considera a ordem, o equilíbrio e o controle como fatos sociais centrais e se preocupa com a definição ideal do fim e dos objetivos a serem alcançados em função da comunhão de idéias dos participantes da sociedade ou da organização. Dessa forma, a sociedade e suas organizações são concebidas como totalidades a ser mantidas em ordem, em um estado de consenso e equilíbrio, único estado capaz de conduzi-las ao fim preestabelecido, ou seja, ao progresso. O sistema social assim concebido, quer seja uma organização quer seja a sociedade como um todo, lograria a integração da ordem com o progresso, ou seja, seria equilibrado, homogêneo e passível de mudanças, desde que elas sejam dirigidas, reguladas e orientadas para um fim predeterminado[2].

1. Auguste Comte. *Cours de Philosophie Positive,* 1830-1842; Auguste Comte. *Système de Politique Positive,* 1851-1854. Ver também Don Albert Martindale. *The Nature and Type of Sociological Theory.* Boston: 1960; Howard J. Sherman e James L. Wood. *Sociology: Traditional and Radical Perspectives.* Nova York: Harper and Row Publishers, 1979.

2. É aqui o momento de lembrar que o positivismo de Auguste Comte teve profunda influência no Brasil, a começar por Benjamin Constant, estendendo-se ao longo de toda a era republicana. O lema *Ordem e Progresso* da bandeira nacional reflete, não apenas o objetivo central da doutrina positivista, mas também a filosofia política adotada para orientar os destinos da sociedade

Essas características se explicam pela própria origem da sociologia do consenso que resulta da confluência do organicismo e do positivismo. O organicismo, como doutrina sociológica, representa uma tendência intelectual que concebe a sociedade à luz do modelo orgânico das ciências naturais. O positivismo é uma doutrina filosófica que tenta interpretar o mundo com base na experiência, medida em termos empíricos e experimentais. Ambos os movimentos intelectuais, apesar de diferentes em muitos aspectos, apresentam características comuns. Com efeito, ambos têm seu ponto de partida na ciência natural, cujos princípios e métodos tentam aplicar no estudo dos fenômenos sociais e organizacionais; ambos são enciclopédicos; ambos raciocinam em termos de sociedades ideais; e ambos enfatizam as noções de ordem, harmonia, equilíbrio e progresso.

A grande síntese do organicismo e do positivismo coube a Comte[3], fundador da sociologia, complementada com as concepções evolucionistas de Spencer[4] e aperfeiçoada metodologicamente com a precisão e o rigor analítico de Tönnies e Durkheim[5], para, finalmente, se consolidar no *funcionalismo sociológico* de Pareto, Merton, Homans e Parsons, para os quais a reformulação do conceito de sistema social se tornaria o centro de todas as interpretações[6]. Além dos princípios do organicismo positivista de Comte e Spencer e da precisão conceitual e metodológica de Tönnies e Durkheim, o funcionalismo se alimenta de outras fontes, como a psicologia da *gestalt* que destaca o estudo dos

brasileira. Para uma visão da influência do positivismo no Brasil, ver Sílvio Romero. *O Evolucionismo e o Positivismo no Brasil.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1895; Fernando de Azevedo. *A Cultura Brasileira.* Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1943. A obra mais recente sobre a decisiva influência do positivismo no pensamento político brasileiro é a antologia organizada e prefaciada por Antonio Paim. *Plataforma Política do Positivismo Ilustrado.* Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília em co-edição com a Câmara dos Deputados, 1981. Na "Introdução" da obra, Paim diz muito bem que o pensamento político positivista do Brasil, aferrado "ao momento pedagógico da obra de Comte" e protagonizado por Luis Pereira Barreto, Alberto Sales, Pedro Lessa e Ivan Lins, desempenhou um papel eminentemente cultural, com grandes conseqüências para a ulterior evolução política do País. (*Plataforma Política do Positivismo Ilustrado,* p. 3.)

3. Auguste Comte. *Cours de Philosophie Positive,* 1830-1842.

4. Herbert Spencer. *System of Synthetic Philosophy,* 1860.

5. Ferdinand Tonnies. *Einführung in die Soziologie,* 1931; Émile Durkheim. *As Regras do Método Sociológico.* São Paulo: Editora Nacional, 1971.

6. Vilfredo Pareto. *Trattato di Sociologia Generale,* 1916; Robert K. Merton. *Social Theory and Social Structure.* Illinois: The Free Press of Glencoe, 1949; George Homans. *The Human Group.* Nova York: Hartcourt Brace, 1950; Talcott Parsons. *The Social System.* Nova York: The Free Press of Glencoe, 1951.

conjuntos orgânicos[7], e o conceito weberiano de racionalidade funcional[8], cujos desenvolvimentos operacionais remontam aos estudos comportamentais de Hawthorne nos Estados Unidos[9], transformando-se, a partir de então, num dos capítulos mais controvertidos da teoria organizacional. Todos esses fatores, aliados à conjunção histórica do movimento das relações humanas com as revelações de Freud[10] sobre motivos inconscientes e de Pareto[11] sobre as razões e conseqüências não-intencionais do comportamento humano, parecem ter levado os estudiosos a considerar a organização como um sistema orgânico inspirado nas ciências naturais, especialmente na biologia evolutiva. Ordem e equilíbrio, imagens da estrutura e do funcionamento do organismo vivo, são elementos fundamentais do enfoque, enquanto que conflito e mudança são elementos secundários. É nesse contexto que os sociólogos funcionalistas concebem a organização como sistema social, definem seus elementos componentes e identificam suas relações com a sociedade.

A Organização como Sistema Social

A organização, definida como sistema social, supõe um conjunto de partes ou subsistemas, supõe que essas partes ou subsistemas interagem e supõe que elas cumprem objetivos para a sociedade que integram. Entre as questões que esses pressupostos levantam destaca-se a importância de definir a natureza das interações entre as partes ou subsistemas da organização e a natureza dos fluxos de informação e energia que ocorrem entre a organização e a sociedade. A importância dessas definições radica no fato de que a natureza das interações internas e dos fluxos externos é determinada pela concepção de ser humano e de sociedade e pela filosofia de ciência social adotadas.

Ao aplicar o conceito de sistema à organização, os sociólogos funcionalistas identificam os seguintes elementos principais: *fluxo de*

7. Ver Max Wertheimer. *Productive Thinking.* Londres, 1961; Kurt Lewin. *Principles of Topological Psychology.* Nova York, 1936.

8. Max Weber. *The Theory of Social and Economic Organization.* Nova York: The Free Press of Glencoe, 1947.

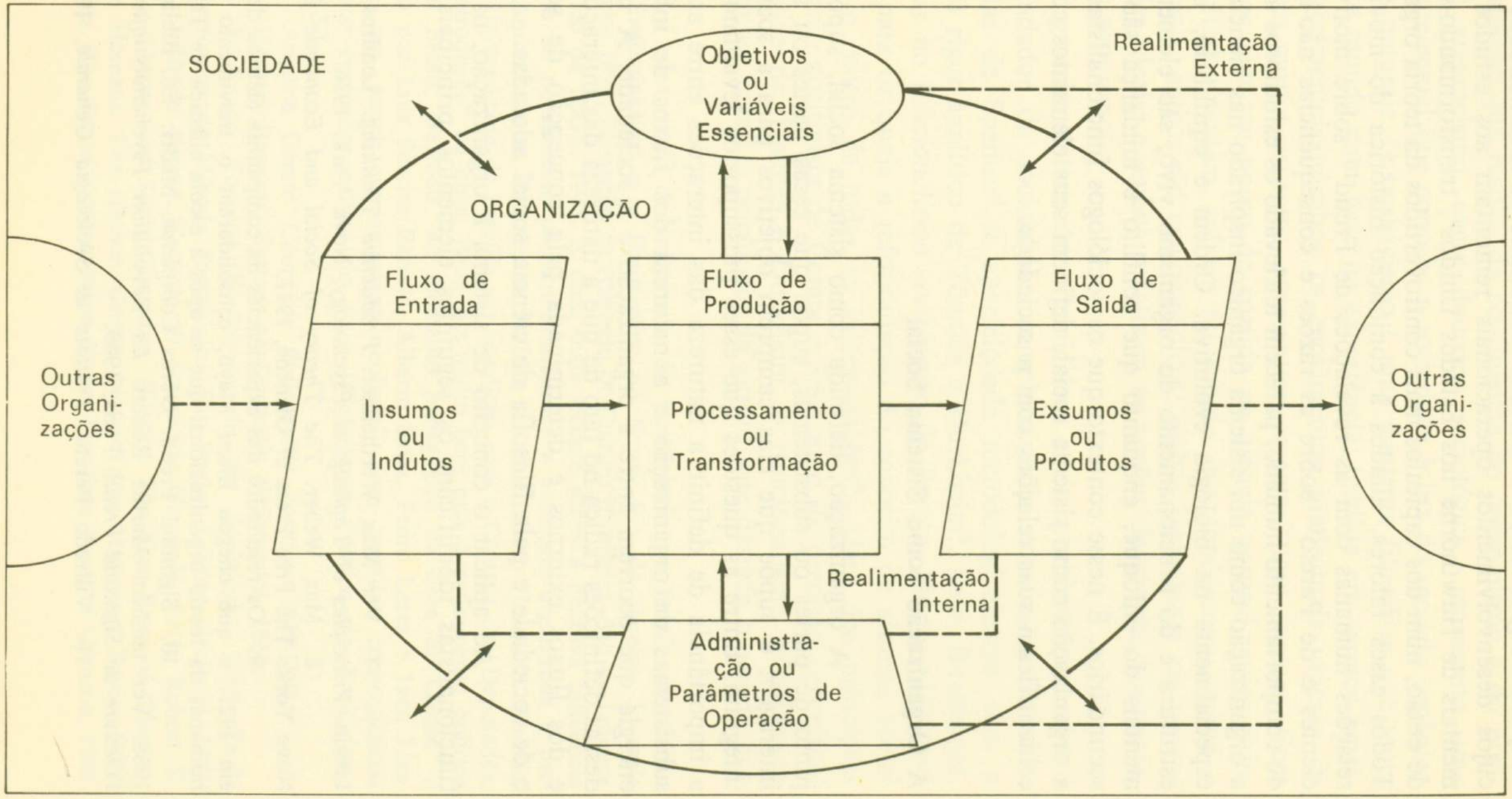
9. Os resultados das experiências da companhia elétrica de Hawthorne, em 1927, a que chegou Elton Mayo, consolidaram o movimento das relações humanas da teoria organizacional que se apôs à escola clássica de Taylor e Fayol.

10. Sigmund Freud. *Obras Completas.* Madri: Ed. Biblioteca Nueva, 1968. Ver também Marthe Robert. *La Révolution Psychanalytique: la Vie et l'Oeuvre de Sigmund Freud.* Paris, 1960.

11. Vilfredo Pareto. *Trattato di Sociologia Generale,* 1916.

FIGURA 1

A ORGANIZAÇÃO EM INTERAÇÃO COM A SOCIEDADE



entrada (insumos ou indutos), *fluxo de produção* (processo ou transformação), *fluxo de saída* (exsumos ou produtos), *administração* (parâmetros de operação ou variáveis de ação), e *objetivos* (critérios ou variáveis essenciais). Esses elementos estão graficamente representados na Figura 1.

Os insumos ou indutos da organização são fornecidos por outras organizações e pela sociedade em geral. Os produtos ou exsumos são elaborados pela organização em benefício de outras organizações e da sociedade em geral. Portanto, em sua dimensão mais simples, na organização se realiza um processo de transformação de insumos em produtos. Os parâmetros de operação — ou de administração — dimensionam e regulam esse processo de transformação em função dos objetivos da organização.

É nessa perspectiva funcionalista que é possível conceber as organizações como "sistemas cooperativos"[12], na expressão de Barnard, no sentido de que nenhuma organização humana é independente, nenhuma existe no vazio. Todas as organizações funcionam na sociedade e são mutuamente dependentes entre si quanto a seus insumos e seus produtos. Parsons explica esse fenômeno da seguinte maneira:

> Uma organização é um sistema que, para a consecução de seu objetivo, "produz" um algo identificável a ser utilizado de alguma maneira por outro sistema, ou seja, o produto de uma organização é um insumo para outro sistema[13].

Essas noções estão estreitamente associadas aos conceitos de sistema fechado e sistema aberto. O conceito de sistema fechado, inspirado no modelo mecânico das ciências exatas que enfatiza os fatores organizacionais internos e desconsidera os fatores societários de caráter econômico, cultural e político, foi rapidamente considerado inadequado pelos estudiosos da organização como sistema social. Na realidade, os trabalhos da sociologia funcionalista, especialmente os estudos empíricos, reconhecem a influência do meio ambiente sobre a organização, ao lado do papel que desempenham as variáveis organizacionais internas. Nesse caso, o conceito utilizado é o de sistema parcialmente aberto, de acordo com a terminologia de Silverman[14], ou relativamente fechado,

12. Chester I. Barnard. *Op. cit.*, p. 65.

13. Talcott Parsons. "Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations". *Administrative Science Quarterly*, n.º 1, 1956, pp. 63-85.

14. David Silverman. *Op. cit.*, 1971.

na concepção de Klir e Valach[15]. O conceito de organização como sistema parcialmente aberto está associado ao modelo orgânico de sistema, inspirado nas ciências naturais, de orientação comportamental. Finalmente, o conceito de sistema aberto, identificado com o modelo adaptativo ou sócio-cultural, introduz a dimensão ambiental como variável central do esquema analítico para explicar a delimitação da organização e entender a ação e a interação de seus participantes.

O contexto em que funciona a organização está implícito no moderno conceito de sistema. Da mesma forma como as organizações são sistemas, também o é a sociedade a que pertencem. Nesse sentido, o adequado funcionamento da organização, como o funcionamento da sociedade, depende da qualidade das interações mútuas entre elas, inclusive através do esquema fluxogramático de insumo-processo-produto. De acordo com recentes desenvolvimentos na teoria organizacional, a relação entre a sociedade e as organizações varia em função das percepções e predisposições dos membros das organizações, cujos significados derivam da interpretação humana dos valores existentes na sociedade. Efetivamente, como sustenta Silverman, "as organizações não reagem ao ambiente, reagem seus membros"[16]. Isso porque, na realidade, os participantes das organizações são também, e antes de mais nada, participantes da sociedade e dela importam definições próprias e interpretações diferenciadas das situações e fenômenos sociais. Esse tema será aprofundado no Capítulo 4.

Muitos são os adeptos do funcionalismo sociológico. Ao invés de apresentar as contribuições de todos eles, as próximas páginas, seguindo os passos da crítica sociológica de Silverman, se limitam a enunciar as teorias de Selznick, Merton, Parsons, e Katz e Kahn[17]. Ao lado de traços comuns, cada autor tem também contribuições originais. A apresentação crítica das idéias centrais defendidas pelos adeptos do

15. Jiri Klir e Miroslaw Valach. *Cybernetic Modelling*. Londres: Iliffe Books, Ltd., 1967.

16. David Silverman. *Op. cit.*, p. 37.

17. David Silverman, em *The Theory of Organizations*, apresenta uma visão crítica das contribuições desses autores. O trabalho de Silverman ofereceu preciosos subsídios para a apreciação que este texto faz do funcionalismo sociológico. Outra crítica sólida ao funcionalismo foi empreendida por Alvin Gouldner. *The Coming Crisis of Western Sociology*. Nova York: Basic Books, 1970. Além de Selznick, Merton, Parsons, e Katz e Kahn, cumpre ressaltar também a contribuição de outros expoentes do funcionalismo como George Homans. *The Human Group*. Nova York: Hartcourt Brace, 1950; M. J. Levy. *The Structure of Society*. Princeton University Press, 1952; e David Easton. *The Political System*. Nova York: Alfred Knopf, 1953.

funcionalismo sociológico permite identificar seus limites para explicar os fenômenos organizacionais e a realidade social.

Funcionalismo Recalcitrante

Selznick, o primeiro sociólogo a estudar sistematicamente as organizações pela ótica funcionalista, utiliza as *necessidades* da organização — em termos de homogeneidade, estabilidade, consecução de objetivos, continuidade política, e liderança — como elemento conceitual básico. Para Selznick, "o comportamento organizacional precisa ser analisado em termos de resposta organizacional à necessidade organizacional"[18]. Por isso mesmo, Selznick enfrenta um problema fundamental que dificulta a consecução dos objetivos da organização, que é o da *recalcitrância* de seus participantes. A *recalcitrância* dos participantes da organização resulta precisamente da falta de atenção às necessidades e motivações de indivíduos e grupos. Ao definir os atos dos participantes simplesmente por seus papéis organizacionais, Selznick esquece o poder explicativo e determinador da intencionalidade humana. A busca da estabilidade organizacional é preocupação central do modelo de Selznick que, no entanto, encontra no caráter recalcitrante dos participantes o grande obstáculo para sua administração. Numa perspectiva mais ampla, a maior limitação de seu enfoque é a falta de atenção às causas da ação social que, aliás, é um traço característico de todo o movimento funcionalista.

Funcionalismo Estruturalista

O mais destacado representante do funcionalismo sociológico é Parsons, da Universidade de Harvard, cujas idéias têm permeado todos os esforços teóricos para delimitar o modelo orgânico de *sistema social*[19]. Para Parsons, o *sistema social* é concebido como um instrumento analítico para descrever os elementos da ação social e para explicar as propriedades desses elementos e as relações mútuas entre essas propriedades. Segundo ele, todo o sistema social tem quatro *imperativos fun-*

18. Philip Selznick. *Op. cit.*, p. 52.

19. Para uma discussão da teoria do sistema social, ver Talcott Parsons. *The Social System*. Nova York: The Free Press of Glencoe, 1957; T. Parsons e E. Shills (eds.). *The General Theory in Action*. Cambridge: Harvard University Press, 1951.

cionais ou exigências fundamentais para salvaguardar sua existência: a *adaptação*, a *consecução de objetivos*, a *integração* e a *manutenção estrutural*. Na concepção parsoniana, para que o sistema social possa funcionar satisfatoriamente, ele precisa estar *adaptado* ao meio ambiente em que está inserido. É o *objetivo* que define as relações de *adaptação* entre o sistema e o meio ambiente, determinando, em última análise, a própria existência e o funcionamento do sistema. A *integração* é o imperativo consumatório interno que regula as relações entre as unidades do sistema social. Finalmente, a *manutenção estrutural* dos esquemas institucionalizados de cultura normativa é a variável responsável pela continuidade interna das unidades do sistema social.

Segundo Parsons, a cada imperativo funcional corresponde uma unidade estrutural. O sistema social compõe-se, então, de quatro unidades ou elementos mutuamente relacionados e funciona no seu ambiente externo, com o qual interatua através dessas quatro unidades. Essa definição introduz os conceitos de *estado* e *fase* do sistema social, que Hills explica assim:

> O sistema social somente muda com relação ao ambiente e em seus estados internos através da interação de suas unidades. O estado do sistema é função dos estados das unidades. As quatro fases são dimensões nas quais o sistema se move. Com exceção da fase de manutenção estrutural, esses movimentos envolvem mudanças no estado do sistema[20].

As quatro fases do sistema social correspondem aos quatro imperativos funcionais e as suas interações representam mudanças no estado geral do sistema. A fase do sistema social está em função da ênfase que o seu funcionamento coloca no imperativo funcional correspondente. De acordo com o modelo parsoniano, isto significa que a funcionalidade determina a estrutura do sistema social. Ou seja, "a base fundamental da diferenciação estrutural nos sistemas sociais é funcional, isto é, em termos da contribuição principal de cada unidade para com o funcionamento do sistema"[21].

Parsons e seus associados da Universidade de Harvard conceberam o sistema social como instrumento analítico para estudar qualquer tipo de sistema, desde o menor e mais simples até o maior e mais complexo. Segundo o modelo parsoniano, a sociedade como um todo é um grande sistema social, composto de quatro subsistemas ou unidades

20. R. Jean Hills. *Toward a Science of Organization*. Eugene, Oregon: CASEA, University of Oregon, 1968, p. 23.

21. *Idem, ibidem*, p. 30.

funcionalmente diferenciadas: a *economia*, a *política*, a *comunidade social* e a *cultura*. A *economia* é a unidade funcionalmente diferenciada que satisfaz as necessidades de *adaptação* da sociedade. A *política* é a unidade que tem por função a consecução dos *objetivos* da sociedade. O imperativo funcional da *comunidade social* é a *integração* dos elementos componentes da sociedade. Finalmente, a *cultura* satisfaz as necessidades de *manutenção estrutural* da sociedade.

Essas mesmas unidades funcionais se encontram em toda organização humana. Para Parsons, a pedra angular para a delimitação da organização como sistema social é a sua superestrutura de valores. Em outras palavras, o que diferencia as organizações, como os sistemas sociais em geral, é a maneira como os seus elementos estruturais estão delineados à luz da superestrutura de valores. Na realidade, existem indústrias, entidades comerciais, escolas, hospitais, agências governamentais na China, nos Estados Unidos da América, na Rússia, no Brasil e em qualquer outra sociedade. Essas organizações, no entanto, são desenhadas diferentemente em função de sua superestrutura de valores.

A teoria funcionalista de Parsons tem sido objeto de profunda controvérsia nos meios acadêmicos de todo o mundo. O seu modelo tem sido duramente criticado por sua concepção de equilíbrio e estabilidade e pelo tratamento inadequado do conflito e da mudança social. Parsons, no entanto, admite a existência do conflito e da mudança social, mas ele os trata como temas secundários e dependentes. Para ele, a mudança pode ser exógena ou endógena. A primeira ocorre como resultado de mudanças no ambiente externo, forçando a organização a adaptar-se, enquanto que a segunda resulta de fluxos ou tensões entre as unidades ou elementos componentes da organização. Para ele, no entanto, a fonte principal que determina toda mudança está no ambiente externo, particularmente no sistema de valores. Ou seja, a mudança organizacional é dependente da mudança societária. Finalmente, o modelo parsoniano, como o de outros funcionalistas, é essencialmente descritivo. Nesse sentido, Parsons está mais preocupado em apresentar as conseqüências do comportamento social do que em examinar suas causas, e está mais interessado em mostrar as funções da ação social do que em examinar suas fontes.

Funcionalismo Disfuncional

Merton, utilizando os conceitos de *função, disfunção, função latente, função manifesta* e *função alternativa*, mostra que o comportamento organizacional nem sempre é o que parece ser, que estruturas

amplamente aceitas podem ter conseqüências disfuncionais ou que podem ser substituídas por funções alternativas. Para Merton, o conflito pode ter funções latentes para a organização e a sociedade, e admite que ele pode favorecer a estabilidade organizacional e social. Merton, revertendo a dimensão de outros sociólogos funcionalistas, estuda a articulação entre a personalidade humana como sistema e a organização como unidade social. Por causa das disfunções identificadas na personalidade dos membros da organização burocrática, ele enfatiza a necessidade de realizar estudos sobre os atores da organização como *pessoas* e não apenas como incumbentes de *papéis* organizacionais[22]. Falando dos aspectos negativos da burocracia, além das referências feitas aos conceitos de "incapacidade treinada"[23], de "psicose ocupacional"[24], e de "deformação ocupacional"[25], Merton analisa o deslocamento de objetivos, o formalismo e o ritualismo, a virtuosidade burocrática e o superconformismo causado pelo planejamento da carreira burocrática e pela deformação interesseira do *esprit de corps*, bem como o "processo de santificação" da burocracia e a despersonalização nas relações humanas[26]. O funcionalismo mertoniano pressupõe um modelo de sistema centrado na noção de necessidades ou imperativos funcionais na linha de Parsons. Essa orientação oferece limitadas possibilidades para explicar a ação social, particularmente a mudança social e suas causas.

Funcionalismo Psicossocial

Katz e Kahn, influentes psicólogos sociais da Universidade de Michigan, afastam-se da tradicional ênfase dada aos conceitos da psicologia individual e de grupo para adotar uma perspectiva sociológica baseada na concepção de sistema social aberto[27]. Eles aceitam, em princípio, a analogia orgânica da organização, mas alertam para as diferenças existentes entre *organismo* (ente biológico) e *organização* (ente social). Dizem, por exemplo, que as organizações são mais abertas

22. Robert K. Merton. *Social Theory and Social Structure.* Illinois: The Free Press of Glencoe, 1957.

23. Veblen, citado por Robert K. Merton. *Social Theory and Social Structure.* Illinois: The Free Press of Glencoe, 1957.

24. John Dewey, citado por Kenneth Burke. *Permanence and Change.* Nova York: New Republic, 1935, pp. 50 e seguintes.

25. Daniel Warnote. "Bureaucratie et Fonctionnarisme". *Revue de l'Institut de Sociologie,* n.º 17, 1937, p. 245.

26. Robert K. Merton. *Op. cit.,* 1957.

27. Daniel Katz e Robert Kahn. *The Social Psychology of Organizations.* Nova York: John Wiley and Sons, Inc., 1966.

que os organismos, permitindo maior variabilidade nas relações entre suas partes. Sustentam que as organizações são integradas por indivíduos intencionais e não por células, e que, portanto, deve haver menor interação mecânica de funções entre as suas partes e maior variabilidade comportamental do que nos organismos. Quanto à mudança social, Katz e Kahn admitem, como Parsons, que ela ocorre principalmente por causa de novas situações externas, às quais a organização procura ajustar-se. Eles admitem a existência de fatores internos de mudança, mas sempre subordinados a fatores externos. Na obra de Katz e Kahn, como acontece nas obras dos demais funcionalistas, as referências feitas ao conflito enfatizam as suas conseqüências e as suas funções e não prestam suficiente atenção às suas causas.

Potencialidades e Limitações do Funcionalismo

Da rápida descrição das contribuições teóricas de alguns dos principais protagonistas do funcionalismo sociológico é possível destacar valores positivos ao lado das inúmeras limitações[28]. O funcionalismo, utilizando sua capacidade descritiva, tenta explicar a persistência da ordem social, destacando a importância da estabilidade social em função da superestrutura de valores da sociedade e da organização e atribuindo importância secundária à mudança social e organizacional. Essa característica estável e mecânica do funcionalismo destaca o papel das razões inconscientes e das conseqüências não-intencionais do comportamento humano no seio da organização e da sociedade. Ao mesmo tempo, o funcionalismo enfatiza as características sistêmicas das organizações e postula que elas estabelecem suas interfaces de acordo com as funções que desempenham para outras organizações e para a sociedade em geral. Entre as potencialidades do funcionalismo sociológico é preciso destacar a importância que seus protagonistas atribuem à interação da organização com o meio ambiente, à vinculação da teoria organizacional com a teoria sociológica, ao enfoque interdisciplinar, à capacidade descritiva e ao valor das razões inconscientes e das conseqüências não-intencionais da interação social.

28. Para uma avaliação mais detalhada das potencialidades e das limitações da teoria dos sistemas, particularmente do enfoque funcionalista, ver, por exemplo, David Silverman. *The Theory of Organizations.* Nova York: Basic Books, Inc., Publishers, 1971; Ana Maria Campos. "Em Busca de Novos Caminhos para a Teoria de Organização". *Revista de Administração Pública,* Vol. XV, n.º 1, janeiro/março, 1981, pp. 104-23; Bárbara Freitag. *Escola, Estado e Sociedade,* 4.ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

Ao lado dessas potencialidades, o funcionalismo apresenta inúmeras limitações, acentuando-se a desconsideração das conseqüências da ação intencional dos participantes da organização. Na realidade, o funcionalismo reduz sua análise ao comportamento organizacional como um processo despersonalizado, donde resulta a reificação e a alienação dos participantes. Em outras palavras, o comportamento organizacional torna-se determinístico, dificultando a ação humana e a regulação da situação social pelos participantes da organização. O ser humano é determinado pela organização, sem espaço vital para escolhas livres e interpretações pessoais dos fenômenos organizacionais.

Outra limitação do funcionalismo é sua incapacidade de equacionar adequadamente os fenômenos da mudança social e do conflito organizacional por causa de seu compromisso com a manutenção estrutural do sistema em função de sua superestrutura de valores culturais. Para os funcionalistas, as mudanças organizacionais resultam da adaptação da organização às exigências do ambiente externo, e a solução dos conflitos da organização atende aos interesses do sistema maior.

Além disso, o funcionalismo se preocupa com as conseqüências da ação social, desconsiderando suas causas, elemento fundamental para a compreensão da realidade social e dos fenômenos organizacionais. Finalmente, o funcionalismo descuida dos aspectos éticos e substantivos do ser humano vivendo em sociedade para cultuar a eficiência utilitarista e a racionalidade instrumental. O resultado dessa orientação, caracterizada pela lógica econômica, é o sucesso prático da ciência social na construção de uma sociedade industrial avançada, integrada por organizações sofisticadas e caracterizada pelo utilitarismo materialista, que veio pôr em risco a própria qualidade de vida humana coletiva.

3

Sociologia do Conflito: Os Limites da Dialética

A *sociologia do conflito* é a segunda grande construção teórica da história da sociologia, que surgiu antes mesmo da consolidação da *sociologia do consenso*. Na realidade, a sociologia do conflito se apresenta como antítese da sociologia do consenso que demonstrara ser incapaz de analisar e explicar os fenômenos da contradição e da mudança, por causa da excessiva ênfase que conferia à ordem, à harmonia e à integração. Diante desse fato, a preocupação central da sociologia do conflito é a explicação dos fenômenos do poder, da mudança social e das contradições que caracterizam a formação e a ação dos grupos sociais, das organizações humanas e da sociedade como um todo. Com a adoção do conflito como fato social central, as noções de ordem e progresso do organicismo positivista são substituídas pelos conceitos de movimento e transformação. Ao invés de considerar o estado de consenso e harmonia como fator de progresso, a sociologia do conflito considera o estado de contradição e luta entre diferentes interesses e grupos sociais ou organizacionais como fator de transformação social e organizacional. A dinâmica social não se explica como resultado de um *consensus universalis,* mas sim como conseqüência da tensão entre comportamentos tradicionais ou normais e comportamentos novos ou estranhos. Ao considerar o conflito como conceito-chave, o processo social e organizacional passa a apresentar-se como um jogo de forças antagônicas, ao invés de um equilíbrio baseado na integração harmônica.

As bases teóricas da sociologia do conflito são múltiplas. Se bem que a sua base principal se encontre na contribuição do marxismo

ortodoxo protagonizado por Marx e Engels[1], o existencialismo radical, o anarquismo e, em menor escala, algumas doutrinas idealistas também ofereceram elementos conceituais para conformar o referencial teórico.

Entre as várias concepções liberais sobre a teoria do conflito se encontram as noções de competição e concorrência econômica de Smith e Malthus[2], a luta pela existência e pelo progresso social de Spencer[3], os conceitos inovadores extraídos da obra sociológica de Weber[4] e a teoria cíclica da degeneração e regeneração da civilização de Toynbee[5]. O conflito também é admitido por cientistas sociais contemporâneos de orientação funcionalista, embora lhe confiram um papel secundário e dependente[6]. A proposta moderna mais influente de uma "teoria do conflito", de orientação neoliberal, formulada a partir da crítica ao marxismo e ao funcionalismo ortodoxos, se encontra no valioso trabalho de Dahrendorf[7] sobre o conflito de classes, baseado na distribuição do poder. Excetuando algumas perspectivas abrangentes, como as de Weber e Dahrendorf, em geral o enfoque dos teóricos liberais é psicossociológico em oposição ao enfoque sócio-político de Marx, que exerceu grande influência sobre o pensamento sociológico dos últimos

1. Karl Marx. *O Capital*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980; Friedrich Engels. *Die Entwicklung des Sozialismus: von der Utopie zur Wissenschaft*, 1981.

2. Adam Smith. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Nova York: Random House, Inc., 1937; Thomas Robert Malthus. *Principles of Political Economy Considered with a View to their Practical Application*, 1820.

3. Herbert Spencer. *System of Synthetic Philosophy*, 1860.

4. Max Weber. *The Theory of Social and Economic Organization*. Nova York: The Free Press of Glencoe, 1947.

5. A. J. Toynbee. *A Study of History: Reconsiderations*. Nova York: Oxford University Press, 1961.

6. Para uma discussão da natureza do conflito, seus supostos e implicações nas teorias funcionalistas, ver Talcott Parsons. *The Social System*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1951; Robert K. Merton. *Social Theory and Social Action*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1949; A. R. Radcliffe Brown. *Structure and Function in Primitive Society*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1952; Lewis A. Coser. *The Functions of Social Conflict*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1956; Max Gluckman. *Custom and Conflict in Africa*. Oxford: Blackwell, 1955; David Lockwood. "Some Remarks on the Social System". *British Journal of Sociology*, 7, 1956, pp. 134-46.

7. Ralph Dahrendorf. *Class and Class Conflict in Industrial Societies*. Stanford: Stanford University Press, 1959. Entre os estudos concretos sobre o conflito entre classes na sociedade capitalista, destacam-se Nicos Poulantzas. *Classes in Contemporary Capitalism*. Londres: New Left Books, 1975; R. W. Connell, *Ruling Class, Ruling Culture*. Cambridge University Press, 1977.

cem anos e suscitou inúmeras controvérsias, algumas delas não esclarecidas até hoje.

Os principais fundamentos do marxismo como um conjunto de teorias filosóficas, econômicas, sociológicas e políticas, elaboradas por Marx com a colaboração de Engels, são a filosofia idealista alemã protagonizada por Hegel, o materialismo filosófico francês do século XVIII e a economia política inglesa do começo do século XIX. Como teoria filosófica, o marxismo reinterpreta a dialética hegeliana substituindo o seu idealismo por uma orientação materialista. Como teoria sociológica, o marxismo procura explicar os fenômenos da exploração e da alienação humana pelo mecanismo da apropriação da produção e pela divisão do trabalho. Como teoria política, o marxismo reduz a história universal a uma história da luta de classes e prediz o fim do capitalismo com o estabelecimento da sociedade sem classes.

A Dialética como Método Científico

Para entender as contribuições de Marx, é importante examiná-las à luz do idealismo do século XIX, particularmente à luz da dialética hegeliana[8]. No entanto, é igualmente importante não esquecer que a dialética não é uma criação de Hegel e, muito menos, de Marx, e que o seu significado completo só pode ser devidamente apreendido pelo estudo de sua evolução histórica. Efetivamente, existem várias versões sobre a genealogia da dialética como método de conhecimento científico. Para alguns historiadores, a dialética teria sido criada pelo filósofo chinês Lao-Tsé[9], sete séculos antes de Cristo. Segundo Aristóteles, o inventor da dialética teria sido Zenão de Eléia, quatro séculos antes da era cristã[10]. Outros historiadores do pensamento grego, no entanto, reconhecem em Heráclito de Éfeso o mais remoto ancestral do conceito[11].

8. O hegelianismo, um dos grandes sistemas filosóficos do Ocidente, concebido pelo pensador alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, é tributário da filosofia grega, particularmente a de Heráclito e de Aristóteles, do racionalismo cartesiano e do idealismo alemão, especialmente o de Kant, Fichte e Schelling. Ver René Serrean. *Hegel et l'Hegélianisme*. Paris, 1962.

9. Lao-Tsé. *Tao to King*. Paris: Gallimard, 1967, p. 84. Citado por Moacir Gadotti. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1981, p. 94.

10. Zenão de Eléia, pensador grego do século IV antes de Cristo, é o autor dos célebres argumentos contra a pluralidade e a mobilidade do ser, tentando mostrar que eles são irracionais e, portanto, irreais, meras ilusões dos sentidos.

11. Heráclito de Éfeso, filósofo grego de cuja obra restam apenas fragmentos que afirmam a estrutura movediça e contraditória da realidade e do

De qualquer forma, o método dialético foi amplamente utilizado pelos grandes filósofos clássicos da humanidade, como Sócrates, Platão e Aristóteles e pelos pensadores da era cristã, como Abelardo, Alberto o Grande, Kant e Fichte, revelando que a idéia trabalha todo o pensamento humano, para converter-se com Hegel, na passagem do século XVIII para o século XIX, e, depois, com Marx, a partir de meados do século XIX, numa das categorias chaves do conhecimento científico, uma espécie de "pedra filosofal de nosso tempo"[12].

Mas, afinal, em que consiste a dialética como categoria ideal e concreta? *Dialética* (do grego *dialektikê*, significando discussão ou conversação) tem a mesma raiz que *diálogo*, donde vem a idéia de dualidade de razões, de posições ou de teses. Para Hegel, a mente humana é um processo que se movimenta de tal forma que toda idéia (*tese*) acarreta o aparecimento de outra idéia no pólo oposto (*antítese*), surgindo, em decorrência, um conflito que o pensamento resolve mediante a reconciliação dos dois pólos (*síntese*). É nesse sentido que Hegel concebe a dialética como um processo que envolve três momentos: o da identidade, *tese*; o da contradição ou negação, *antítese*; o da positividade ou negação da negação, totalidade, *síntese*[13]. A negação é o momento propriamente dialético do processo. No entanto, o processo não seria completo se ele contivesse apenas os dois primeiros momentos. O processo é dialético precisamente porque ele não se detém na negação, mas, pela negação da negação, alcança nova posição, que contém os dois momentos anteriores e os supera na totalização ou na síntese. No cerne desse idealismo dialético existe a preocupação com o conflito, a oposição, a contradição e a mudança que se manifestam em todos os setores da vida, desde o indivíduo até a sociedade como um todo. Existe ainda a convicção de que somente o método dialético permitiria a transformação da sociedade e de suas organizações mediante a superação dos conflitos e das contradições que lhe são características.

lógos, está na origem e no centro da história da filosofia, tendo influenciado o pensamento de Justino o Mártir, Hegel, Marx, Lenin, Kierkegaard, Heidegger e Nietzsche. Ver Damião Berge. *O Lógos Heraclítico: Introdução ao Estudo dos Fragmentos*. Rio de Janeiro, 1969.

12. Para uma visão da importância da dialética na história da filosofia universal, ver Paul Sandor. *Histoire de la Dialectique*. Paris, 1947; Caio Prado Júnior. *Dialética do Conhecimento*. São Paulo, 1952.

13. Hegel herda a idéia de dialética de Heráclito, a noção de vir-a-ser e a relação entre razão e experiência de Aristóteles, a racionalidade do real de Descartes, a idéia da lógica transcendental de Kant, a noção de dialética como processo de afirmação-negação-negação da negação de Fichte, e a noção do idealismo objetivo de Schelling. Ver René Serrean. *Hegel et l'Hegélianisme*. Paris, 1962.

Marx deu ao método dialético nova perspectiva[14]. Ao invés de conceber a dialética como categoria idealista, tal como foi tradicionalmente utilizada pelos filósofos da antigüidade e da era cristã até Hegel, em que o pensamento e as idéias tinham prioridade em relação ao ser e à realidade, ele a concebe como categoria concreta em que a realidade é definida por seus elementos materiais, mais especificamente, pela infra-estrutura econômica. Ou seja, ao dar um conteúdo concreto ao idealismo hegeliano, ele substitui a dialética espiritual da civilização pela dialética material da história. A partir dessa perspectiva materialista da história, a sociedade evoluiria em fases cíclicas, em que cada nova fase só seria possível mediante um estado de conflito ou contradição dialética com a fase anterior. Para Marx, esse conflito se concretiza na vida real pela luta de classes. Essa evolução cíclica da história humana deve-se, na concepção marxista, à transformação dos fatores econômicos, mais especificamente, à alteração dos meios de produção e distribuição dos bens materiais. Essas mudanças na infra-estrutura econômica levariam a transformações na superestrutura da sociedade, ou seja, no mundo das idéias, no governo, na família, na escola e em outras instituições sociais. Para Marx, a evolução da história passaria por cinco fases subseqüentes, cada uma correspondendo a um modo de produção específico: oriental, antiga, feudal, capitalista e comunista. Nessa perspectiva, o atual capitalismo daria lugar ao comunismo que, segundo Marx, seria o estado mais adequado para a felicidade da humanidade.

A Organização na Perspectiva Dialética

Aplicado ao estudo das organizações humanas, o enfoque dialético centra sua análise na *explicação* do processo de produção, reprodução, manutenção e dissolução de arranjos organizacionais, ao invés de se preocupar com a *descrição* neutra e acrítica, mais ou menos sofisticada, das concepções sobre as estruturas e funções organizacionais. Entre os mais destacados esforços teóricos que utilizam a perspectiva dialética, de inspiração marxista, na análise organizacional encontram-se

14. Ao dar à dialética novo enfoque, baseado na crítica ao idealismo hegeliano, Marx, no entanto, reconhece seu débito a Hegel, dizendo que sem ele o socialismo científico não teria existido. Ver Paul Sandor. *Histoire de la Dialectique*. Paris, 1947. Para uma utilização moderna da perspectiva materialista do método dialético, ver Mark Rosental. *Dialéctica de la Coexistencia de los Sistemas Sociales*. Moscou: Editorial Nóvosti, 1984.

os trabalhos de Benson, Heydebrand, Dogman e Van Houten[15]. É assim que, para Benson, a organização é concebida como "um fenômeno concreto e multidimensional marcado por contradições que minam continuamente suas características existentes". Uma rápida revisão de seu trabalho é útil para analisar os limites da dialética como instrumento de explicação da vida humana coletiva no seio das organizações.

Benson, como outros sociólogos do conflito, parte da concepção clássica da dialética, para conceber a realidade como processo, como vir-a-ser, devenir, devir. Seu esforço teórico volta-se, portanto, para explicar a natureza do movimento de uma situação social para outra, da transformação de uma realidade organizacional em outra. O primeiro requisito para entender esse movimento ou transformação, esse processo de construção e dissolução de situações sociais e organizacionais específicas é o estabelecimento de princípios fundamentais para guiar a análise. É nesse sentido que Benson, para explicar a dinâmica organizacional, fundamenta seu modelo analítico em quatro princípios orientadores — *construção social, totalidade, contradição* e *práxis*[16].

O princípio de *construção social* está associado ao conceito de transformação da realidade social que está na própria raiz da vida humana coletiva. Efetivamente, os seres humanos, através de um processo de permanente interação mútua e múltipla, constroem arranjos institucionais que, como resultado de sempre novas interações, são gradualmente modificados ou substituídos. Em outras palavras, a partir das confluências e dos confrontos entre as pessoas na sua vida cotidiana, relações se estruturam e instituições se constroem, nos limites de seu contexto maior, num permanente processo de transformação social.

De acordo com o princípio de *totalidade,* a análise dialética concebe a organização como "um todo com níveis e setores múltiplos, inter-relacionados"[17]. Nessa perspectiva multidimensional, todo fenômeno organizacional é visto como parte de um todo concreto ao invés de uma realidade isolada e abstrata. O conceito de totalidade multidimensional está associado ao processo de construção e reconstrução de estruturas sociais múltiplas que se interpenetram numa complexa tessitura social. É precisamente essa complexidade multidimensional que requer uma

15. J. Kenneth Benson. "Organizations: A Dialectical View". *Administrative Science Quarterly,* Vol. 22, março, 1977, pp. 1-21; Wolf Heydebrand. "Organizational Contradictions in Public Bureaucracies: Toward a Marxian Theory of Organizations". *The Sociological Quarterly,* Vol. 18, 1977; Paul Dogman e Donald R. Van Houten. "Managerial Strategies and the Worker: A Marxist Analysis of Bureaucracy". *The Sociological Quarterly,* Vol. 18, 1977.

16. *Idem, ibidem,* p. 1.

17. *Idem, ibidem,* p. 9.

concepção totalizadora dos fenômenos organizacionais para poder entendê-los adequadamente e determinar suas forças ou componentes dominantes ou reguladores. A análise dialética procura explicar a autonomia parcial das partes ou dimensões organizacionais no contexto global da organização. Finalmente, a análise dialética procura explicar a fonte e a distribuição do poder nas organizações, no contexto da sociedade como um todo.

O argumento do princípio de *contradição* é o de que "a ordem social produzida no processo de construção social contém contradições, rupturas, inconsistências e incompatibilidades na tessitura da vida social"[18]. Efetivamente, no processo de construção social existem contradições entre a ordem estabelecida e a nova ordem e entre as várias dimensões ou situações em que se realiza a produção social. A delimitação das contradições no seio das organizações é importante pois elas podem ocasionar crises que ativam a busca de arranjos organizacionais alternativos; podem facilitar ou dificultar a mobilização social; e podem definir os limites da transformação organizacional.

A adesão ao princípio da *práxis* supõe um compromisso analítico com "a reconstrução livre e criativa de arranjos organizacionais na base da análise racional dos limites e potencialidades das formas sociais vigentes"[19] e um compromisso ético com esse "processo de reconstrução e com a liberação do potencial humano mediante a produção de novas formações sociais"[20]. Uma dimensão importante da análise dialética é a crítica das interpretações das situações existentes e a prática de uma ciência social definida como um processo de produção inserido num contexto social concreto. A relação entre teoria e prática constitui outra preocupação central do método dialético pois ele concebe as teorias como produtos intelectuais da atuação de grupos humanos em contextos determinados com base nas suas preocupações práticas. Essa postura é fundamental pois somente uma teoria concebida a partir da prática é capaz de se tornar uma boa teoria para orientar a prática.

No seu trabalho, Benson faz uma apresentação detalhada das implicações de cada um dos princípios para a análise dos fenômenos organizacionais. Seu objetivo é a elaboração de um referencial teórico e de uma instrumentação metodológica para estudar as organizações na perspectiva dialética. O Capítulo 11 discutirá algumas implicações dessa perspectiva dialética para a administração da educação como processo mediador.

18. *Idem, ibidem,* p. 4.
19. *Idem, ibidem,* p. 5.
20. *Idem, ibidem,* p. 6.

Temas Selecionados da Sociologia do Conflito

Existe hoje uma extensa literatura sociológica que reconhece a inestimável contribuição da obra de Marx e Engels à sociologia moderna, ao mesmo tempo em que sugere que, em determinados aspectos, o marxismo ortodoxo foi superado por contribuições e interpretações posteriores. No entanto, muitos de seus conceitos e categorias analíticas continuam vigentes nos estudos da sociedade moderna e de suas organizações sob a ótica da sociologia do conflito. Efetivamente, a teoria do conflito tem hoje um lugar destacado na ciência das organizações, por causa da capacidade heurística do método dialético e da atualidade de muitos temas abordados, como a alienação, a exploração, o poder, a desigualdade, a emancipação e a mudança.

O fenômeno da alienação, sob as formas de auto-alienação, alienação do processo do trabalho, alienação dos resultados do trabalho e alienação social, é um tema central da sociologia do conflito, de orientação marxista, como se pode deduzir, por exemplo, do trabalho de Blauner[21] que inspirou consideravelmente a teoria e a pesquisa sobre a natureza da alienação na sociedade capitalista, seguindo-se-lhe importantes obras como as de Ollman, Seeman, Braverman, Israel, Aiken e Hage[22].

Muitos estudos feitos nos Estados Unidos da América concebem a alienação como um fenômeno microssocial ou organizacional[23]. Na Europa, particularmente na França e na Alemanha, bem como nos países em desenvolvimento, o enfoque utilizado é mais amplo, pois

21. Robert Blauner. *Alienation and Freedom.* Chicago: The University of Chicago Press, 1964. Ver também a *Annual Review of Sociology,* Vol. 3, 1977, que discute grande parte das pesquisas inspiradas no trabalho de Blauner e outros desenvolvimentos nesse campo.

22. Bertell Ollman. *Alienation.* Nova York: Cambridge University Press, 1971; Melvin Seeman. "Alienation Studies". *Annual Review of Sociology,* Vol. 1, 1975, pp. 91-123; Harry Braverman. *Labor and Monopoly Capital.* Nova York: Monthly Review Press, 1974; J. Israel. *Alienation: From Marx to Modern Sociology.* Londres, 1979; M. Aiken e J. Hage. "Organizational Alienation: A Comparative Analysis". *ASR,* Vol. 31, 1966.

23. Um exemplo destacado do estudo da alienação como fenômeno microssocial, resultado de relações intraorganizacionais, se encontra na *teoria do consentimento* de Amitai Etzioni. *A Comparative Analysis of Complex Organizations.* Illinois: The Free Press of Glencoe, 1961. Um excelente estudo feito no Brasil sobre a alienação no lugar de trabalho, caracterizando a alienação como sentimento de separação do ambiente social, foi feito por Alci Aderi de Mello e Dietmar Klaus Pfeiffer, *in* "Alienação no Lugar de Trabalho: Uma Análise de Trajetória", *Revista Brasileira de Administração da Educação,* Porto Alegre, Vol. 1, n.º 2, julho/dezembro, 1983, pp. 110-20.

a alienação é analisada como um problema macrossocial, concebendo a situação do homem na ordem da sociedade como um todo[24]. Na realidade, parece que as duas concepções são complementares ainda que o plano de análise seja diferente. Alienação é privação de poder, coisificação, ausência de participação, falta de compromisso, todos problemas diretamente vinculados aos processos de decisão e de controle, tanto no plano microssocial ou organizacional como no plano macrossocial ou societário.

Associado ao tema da alienação, que define um estado de separação ou falta de participação nas decisões e nos resultados da vida organizacional, está o da exploração do esforço e do trabalho humano, quer seja intelectual quer seja manual. Se bem que Marx tenha explicado a exploração em termos essencialmente econômicos, recentes interpretações neomarxistas, como as de Hunt e Sherman, por exemplo, mostram a existência de uma ampla gama de formas de exploração na atual sociedade organizacional[25]. É nesse sentido que a compreensão do fenômeno do poder e sua função na vida organizacional se torna uma preocupação central da sociologia do conflito[26]. Na realidade, a análise do fenômeno do poder esclarece em grande parte os temas da exploração e da alienação, fenômenos estreitamente associados à falta de participação na estrutura de poder.

Uma das explicações do conflito está na desigualdade de oportunidades de participação na vida social e organizacional. Essas desigualdades, baseadas em considerações de classe social, sexo, raça e idade, se manifestam principalmente na renda, no acesso à estrutura de poder, e nas oportunidades de educação e emprego. Para os sociólogos do conflito, o sistema educacional é, entre as organizações sociais, um dos casos mais patentes em que se manifesta a desigualdade social[27]. Essa

24. Os escritores europeus se baseiam nos conceitos originais de Hegel e Marx, os quais consideram a alienação como elemento teórico da crítica da macro-história e do estudo da situação do homem no mundo.

25. E. K. Hunt e Howard Sherman. *Economics: Introduction to Traditional and Radical Views.* Nova York: Harper and Row, 1978.

26. Ver C. Wright Mills. *The Power Elite.* Nova York: Oxford University Press, 1956. Essa obra pioneira da sociologia política radical teve grande influência no desenvolvimento do estudo e da pesquisa a respeito do impacto da sociedade sobre a política. Ver também o influente ensaio da Albert Szymanski. *The Capitalist State and the Politics of Class.* Cambridge, Mass: Winthrop Publishers, 1978.

27. Samuel Bowles e Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America.* Nova York: Basic Books, 1976; Martin Carnoy. *Education as Cultural Imperialism.* Nova York: McKay, 1974; Martin Carnoy. *Schooling in a Corporate Society.* Nova York: McKay, 1975; Caroline Hodges Persell. *Education and Inequality.* Nova

desigualdade se expressa tanto nas oportunidades de acesso aos diferentes níveis de escolarização, como nas oportunidades de utilização posterior, no mercado de trabalho, dos conhecimentos adquiridos. Portanto, embora a educação possa ser um fator de eqüidade, em muitos casos ela é um fator de desigualdade e injustiça, como se verá no Capítulo 7.

Os Limites da Sociologia do Conflito

A moderna crítica feita à sociologia do conflito destaca a sua valiosa contribuição à ciência social contemporânea, ressaltando a capacidade heurística e o poder de crítica do método dialético que lhe é inerente e enfatizando a atualidade dos temas abordados. Algumas avaliações do marxismo ortodoxo questionam o universalismo da teoria marxista, o seu determinismo histórico e a dominação explicada em termos fundamentalmente econômicos. É preciso observar, no entanto, que o movimento neomarxista da atualidade não adota o paradigma unificado de ciência social tal como foi concebido por Marx. Existem tendências intelectuais que tentam superar o universalismo e o determinismo inicial por concepções mais específicas e mais humanizantes, em que a teoria marxista se compõe com outras orientações teóricas. Essa tendência é patente, por exemplo, na contribuição de Benson à teoria organizacional. Na realidade, o seu enfoque, que é essencialmente neomarxista, revela uma utilização seletiva de conceitos oriundos da fenomenologia e da teoria crítica[28].

Outra limitação da teoria do conflito para estudar as organizações é a de que ela não está consolidada cientificamente. O próprio Benson admite que, embora os seus quatro princípios da análise dialética

York: The Free Press, 1977; Denis Lawton, *Social Class, Language and Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1968. Outra análise recente da desigualdade de oportunidades escolares e sociais, assentada numa teoria formalizada, é de Raymond Boudon. *A Desigualdade das Oportunidades*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981. Para um recente estudo sobre educação e desigualdade social no Brasil, ver Henry M. Levin e Messias Costa (orgs.). *Educação e Desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984. Ver também Luiz Antonio Cunha. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1981.

28. Benson faz referência, por exemplo, à sociologia fenomenológica de Peter Berger e Thomas Luckman (*The Social Construction of Reality*. Nova York: Doubleday, 1966), à abordagem de ação de David Silverman (*The Theory of Organizations*. Nova York: Basic Books, 1971), à orientação crítica de Jürgen Habermas (*Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press, 1971; Jürgen Habermas. *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press, 1973).

ofereçam uma perspectiva orientadora para a realização de estudos organizacionais fundamentados na vida humana coletiva, "os princípios não constituem uma teoria organizacional substantiva, desenvolvida, nem um esquema conceitual para guiar a pesquisa"[29]. Trata-se apenas da enunciação inicial de uma concepção crítica da teoria organizacional voltada para a mudança e a emancipação humana. Dentro desses limites, no entanto, observa-se que a teoria organizacional concebida à luz dos conceitos da sociologia do conflito ocupa hoje um espaço central no pensamento sociológico.

29. J. Kenneth Benson. *Op. cit.*, p. 19.

4

As Possibilidades da Ação Humana Coletiva nas Organizações Modernas

A ciência das organizações emerge naturalmente como necessidade imposta pela explosão organizacional que deu origem à sociedade organizacional integrada por seres humanos de mentalidade organizacional. A teoria organizacional surgiu como instrumento para estudar os fenômenos econômicos, culturais e políticos associados a essa nova realidade social. Hoje acentua-se o debate epistemológico que visa a definir e elucidar as bases conceituais dessa teoria organizacional e seus desenvolvimentos.

A exposição feita nos dois capítulos anteriores mostra que o estudo das organizações se fundamenta, por um lado, nos conceitos positivistas e funcionalistas da *sociologia do consenso* e, por outro lado, nos princípios de contradição e transformação da *sociologia do conflito*. A crítica contemporânea faz um levantamento das limitações e potencialidades das duas construções teóricas, à luz do conceito de qualidade de vida humana coletiva.

O funcionalismo se caracteriza pelo seu valor descritivo, pela tentativa de vincular a teoria organizacional e a teoria sociológica, e pela sua capacidade para explicar a interação entre o indivíduo, a organização e a sociedade. Ao lado desses aspectos úteis, o funcionalismo, no entanto, falha em definir a natureza dos valores que regulam a integração orgânica; desconhece as causas da ação social; não dá suficiente importância ao poder organizacional e outros problemas associados, como o conflito, a dominação e a alienação; desconsidera o valor

determinador da intencionalidade humana e descuida dos aspectos substantivos e éticos do ser humano vivendo em sociedade.

Opondo-se ao funcionalismo consensual, a sociologia do conflito enfatiza o papel do poder e da contradição e o valor explicativo dos fenômenos sociais e organizacionais. Preocupa-se com a definição da natureza dos valores organizacionais e dos interesses a que servem e com o estudo das formas de dominação e de alienação humana. Entre as limitações da vertente marxista da sociologia do conflito estão o determinismo histórico que lhe é inerente, o dogmatismo de sua teoria unificada e sua incapacidade de explicar problemas contemporâneos diferentes daqueles para os quais a teoria foi originalmente concebida.

Nenhuma das duas construções teóricas conseguiu explicar adequadamente e, muito menos, evitar o processo de deterioração da qualidade de vida humana coletiva em termos de degradação ecológica, de destruição dos laços sociais e de desintegração do próprio ser humano como ente individual e social. Ambas as construções teóricas se fecharam sobre si mesmas através de concepções dogmáticas e ideologicamente determinadas que inibiram sínteses superadoras. Esta constatação vem acentuando, nos meios acadêmicos, a necessidade de concepções globais da sociedade contemporânea e de suas organizações baseadas na "superação do pensamento dicotômico"[1], através de sínteses superadoras dos conceitos enraizados na sociologia do consenso e na sociologia do conflito, despindo-os de qualquer caráter dogmático[2]. Tal tentativa intelectual rejeita a infalibilidade dos modelos unificados de ciência social,

1. Simon Schwartzman. *Ciência, Universidade e Ideologia.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 147.

2. Essa postura é muito clara nas recentes obras do francês Raymond Aron e do alemão, hoje vivendo na Inglaterra, Ralph Dahrendorf. Veja-se, por exemplo, Raymond Aron. *Dezoito Lições sobre a Sociedade Industrial* (Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981), em que examina os problemas sociais e éticos do mundo moderno voltado para a produção sob o capitalismo de um lado e o socialismo do outro. Essa mesma crítica aparece nas suas conferências proferidas, em 1981, na Universidade de Brasília e publicadas em *Raymond Aron na UnB* (1981), e se acentuam no seu último livro *O Espectador Engajado* (Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982). Para uma visão crítica da validade e complementaridade do funcionalismo e da ortodoxia marxista na obra de Dahrendorf ver, por exemplo, seus trabalhos: "Toward a Theory of Social Conflict". *Journal of Conflict Resolution,* n.º 2, junho, 1958, pp. 170-83; "Out of Utopia: Toward a Reorientation of Sociological Analysis". *American Journal of Sociology,* n.º 64, setembro, 1958, pp. 115-27. Para uma visão revisitada da orientação liberal de vanguarda com que Dahrendorf trata dos temas políticos, sociais e econômicos da atualidade ver sua recente entrevista concedida a Vicenzo Ferrari e publicada sob o título *O Liberalismo e a Europa.* Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981.

das receitas universalistas, das teses sem antíteses e, conseqüentemente, sem possibilidades de sínteses superadoras.

Esse esforço intelectual exige um entendimento inicial sobre a natureza da síntese. Alguns analistas, como Berghe[3], por exemplo, fundamentam a síntese do consenso e do conflito no princípio de complementaridade entre funcionalismo e dialética. Partindo do pressuposto de que cada uma das duas teorias explica uma parte da realidade, ele propõe a soma dos elementos compatíveis das duas construções para constituir-se numa teoria unificada, num modelo-síntese, capaz de explicar a realidade completa. Segundo ele, a síntese se faria em termos de quatro pontos de convergência e superposição dos dois enfoques:

(1) ambos adotam o critério de totalidade, isto é, concebem as sociedades como sistemas globais constituídos de partes interagentes;

(2) ambos convergem quanto ao papel que o consenso e o conflito desempenham como focos de estabilidade e integração ou de mudança e desintegração;

(3) ambos adotam uma noção evolucionista da mudança social; e, finalmente,

(4) ambos se fundamentam num modelo de equilíbrio.

Em suma, para Berghe, praticamente não existe diferença fundamental entre funcionalismo e dialética. Um exame detalhado de sua proposta revela que, embora ela traga algum esclarecimento sobre os supostos e as implicações dos dois enfoques, ela evidencia as reais limitações de qualquer tentativa de convergência — para não dizer síntese — das duas construções. A sua análise é demasiadamente superficial e simplista, não conseguindo mostrar que as definições e os usos dos conceitos de totalidade, integração, conflito, evolução e equilíbrio são visceralmente diferentes nos dois enfoques, impossibilitando qualquer tipo de síntese. Antes de continuar, é preciso definir o próprio significado de síntese para viabilizar a sua utilização adequada como categoria analítica. Síntese não é soma mecânica ou adição numérica de diferentes elementos, compatíveis ou não, de diferentes realidades, ideais ou concretas. Síntese é interpenetração de pólos antagônicos, é unidade de opostos, é superação de contradições. Somente uma síntese assim concebida, que supõe uma postura pluralista diante da ciência que não encubra os conflitos e as

3. Pierre L. van den Berghe. "Dialectics and Functionalism: Toward a Theoretical Synthesis". *American Sociological Review*, Vol. 28, n.º 5, outubro, 1963, pp. 695-705.

contradições, é capaz de superar o totalitarismo e o determinismo intelectuais que caracterizam os modelos unificados de ciência social[4].

O pluralismo teórico sugere a possibilidade da opção, da escolha, da liberdade, enfim, da intencionalidade humana. É nesse contexto que se insere um dos movimentos intelectuais mais destacados da ciência social contemporânea, genericamente denominado *abordagem de ação humana*. Trata-se, na realidade, de uma sociologia reflexiva e ética mediante a qual o sociólogo está intrinsecamente comprometido com a ação. A abordagem de ação, que tem hoje contornos epistemológicos próprios, tem uma base eclética, mas suas raízes originais estão na fenomenologia interpretativa, na análise dialética do poder e do controle social e na concepção existencialista da emancipação e da promoção da qualidade de vida humana. As formulações iniciais foram superadas com as contribuições adicionais da teoria crítica da prática social. Muitos estudiosos de todas as partes do mundo vêm participando desse esforço nas últimas décadas[5]. Ao invés de examinar a extensa produção sociológica disponível sobre as denominadas *teorias aciona-*

4. Para uma excelente crítica ao trabalho de Berghe, ver Andre Gunder Frank. "Functionalism and Dialectics". *In*: William J. Chambliss (ed.). *Sociological Readings in the Conflict Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1973, pp. 62-73. A análise de Demo sobre a relação entre sistemismo e dialética também oferece elementos valiosos para o estudo deste tema. Ver Pedro Demo. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas, 1981, pp. 238-52.

5. Alfred Schutz. *Collected Papers*. Maurice Natanson (ed.). The Tague, Nijhoff, 1964, 2 vols.; Peter Berger. *Invitation to Sociology*. Harmondsworth: Penguin, 1966; Peter Berger & Thomas Luckman. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1979; Peter Berger & Stanley Pullberg. "Reification and the Sociological Critique of Consciousness". *New Left Review*, 35 (1), pp. 56-71; Arnold Rose. *Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach*. Boston: Houghton Mifflin, 1962; Percy Cohen. *Modern Social Theory*. Nova York: Basic Books, 1968; Alberto Guerreiro Ramos. *A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981; Walter Buckley. *A Sociologia e a Moderna Teoria dos Sistemas*. São Paulo: Editora Cultrix, EDUSP, 1971; David Silverman. *The Theory of Organizations*. Nova York: Basic Books, Inc., Publishers, 1971; Richard J. Bernstein. *The Restructuring of Social and Political Theory*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1978; J. Kenneth Benson. "Organizations: A Dialectical View". *Administrative Science Quarterly*, Vol. XXII, n.º 1, março, 1977, pp. 1-21; Max Horkheimer. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976; Habermas. *Théorie et Pratique*. Boston, 1973; Alvin Gouldner. *The Coming Crisis of Western Sociology*. Nova York: Basic Books, 1970; Thomas Kuhn. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970; Ralph Dahrendorf. *Essays in the Theory of Society*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1968.

listas, concebidas, em diferentes partes do mundo, para estudar as organizações modernas, esses parágrafos finais pretendem apenas fazer uma reflexão inicial sobre alguns postulados centrais, fazendo referência especial às obras de Guerreiro Ramos do Brasil[6], de Silverman da Inglaterra[7] e de Crozier e Friedberg, respectivamente da França e da Alemanha[8]. Todas essas teorias se opõem visceralmente à chamada *teoria da ação social* de orientação positivista e funcionalista, protagonizada por Parsons e seus associados. Elas superam igualmente a teoria marxista da sociedade e das organizações. Ao invés do *universalismo* e do *determinismo* teórico do positivismo funcionalista e do marxismo ortodoxo, as *teorias de ação humana* defendem a *especificidade* de soluções, adotadas *intencionalmente*, num conjunto de circunstâncias historicamente dadas.

Embora cada uma das diferentes abordagens de ação humana tenha contribuições teóricas próprias, todas elas têm como temática central a discussão do valor determinador da ação humana *versus* o poder determinador da sociedade e suas organizações sobre a modelação dos destinos da história da humanidade. O grande tema em questão é o das potencialidades e dos limites da *intencionalidade humana* num mundo historicamente dado. O debate parte da premissa de que, da mesma forma em que existe liberdade de opção humana na sociedade, também existem sistemas organizados que limitam essa liberdade.

A crítica de Guerreiro Ramos à ciência social contemporânea, tanto à vertente positivista como à vertente marxista, parte da análise das relações de poder entre o ser humano como ente racional e político e a sociedade em que está inserido. Guerreiro Ramos é um crítico implacável da economia política de Marx que, segundo ele, ao invés de oferecer uma teoria alocativa para orientar as decisões políticas sobre a criação e distribuição do poder econômico, se preocupou em "doutrinizar o curso da História", sem oferecer uma alternativa institucional e operacional ao industrialismo. Conseqüentemente, a qualidade de vida humana coletiva continuou à mercê do "industrialismo predatório que hoje parece estar levando o globo ao limiar de um colapso social

6. Alberto Guerreiro Ramos. *A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações.* Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1981.

7. David Silverman. *The Theory of Organizations.* Nova York: Basic Books, Inc., Publishers, 1970.

8. Michel Crozier e Erhard Friedberg. *Le Système et l'Acteur: Les Contraintes de l'Action Collective.* Paris VI: Éditions du Seuil, 1977.

e ecológico"[9]. Por outro lado, a sua crítica é igualmente mordaz quando ele condena a orientação mecanomórfica e organomórfica da teoria funcionalista dos sistemas fundamentada no poder econômico, na "lógica do mercado"[10]. Segundo ele, essa lógica econômica, que se vem acentuando nos últimos três séculos, modela as organizações, cujos conceitos e métodos são impostos ao próprio indivíduo através de um processo acrítico de internalização. Na perspectiva de Guerreiro Ramos, a teoria organizacional, como a ciência social tradicional, baseia-se nos pressupostos de que o ser humano é calculista e utilitarista e que a "lógica do mercado" orienta a organização da vida humana coletiva.

Guerreiro Ramos distingue *comportamento* de *ação*. O comportamento é utilitarista e funcional, "desprovido de conteúdo ético de validade geral"[11], enquanto que a ação se fundamenta em conteúdos substantivos e finalidades intrínsecas. A racionalidade a partir da herança clássica de Platão e Aristóteles — que enfatiza os fins sobre os meios e o conteúdo ético sobre o utilitarismo — é o principal elemento de referência de sua teoria social. Ele distingue a racionalidade substantiva, que caracteriza a ação humana, da racionalidade instrumental, própria do enfoque comportamental da teoria funcionalista da sociologia organizacional das últimas décadas.

Outra herança dos filósofos clássicos na obra de Guerreiro Ramos é a superordenação da política sobre a economia e outras disciplinas sociais. "Pelo exercício da razão", diz Guerreiro Ramos, "o homem transcende a condição de um ser puramente natural e socialmente definido, e se transforma num ator político"[12]. Na sociedade moderna, o *homem político* deu lugar ao *homem social*, como resultado do poderoso processo de socialização tanto na sociedade capitalista como no mundo comunista. Ao atrofiar a dimensão política na vida humana coletiva, a ciência social contemporânea desconsidera a regulação substantiva sobre o processo econômico.

A parte mais original da obra de Guerreiro Ramos é a concepção de seu *paradigma paraeconômico*[13], um modelo pluridimensional de análise e prescrição que envolve uma visão da sociedade e da orga-

9. Alberto Guerreiro Ramos. "Economia Política Reconsiderada". *Jornal do Brasil*. Domingo, dia 11 de outubro, 1981, Caderno Especial, p. 4.

10. *Idem. A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

11. *Idem, ibidem*, p. 51.

12. *Idem, ibidem*, p. 28.

13. *Idem, ibidem*, capítulos VII e VIII.

nização constituída de múltiplas dimensões ou unidades e um sistema de administração preparado para formular políticas e tomar decisões capazes de coordenar as diferentes dimensões. Baseado no conceito de racionalidade substantiva, a dimensão humana ocupa lugar central no seu modelo paraeconômico. Na sua concepção, o ser humano, como ente racional e político, é o regulador do sistema social. Por essa razão, ele vê a organização moderna delimitada de tal forma que sempre haja espaço vital para a permanente auto-atualização do ser humano.

Outra crítica mordaz à orientação funcionalista da ciência social do presente século é feita por Silverman[14], da Universidade de Londres, que propõe a *abordagem de ação* como método alternativo de análise das relações sociais, procurando combinar as orientações pessoais dos participantes da organização e os padrões de interação entre esses participantes. Silverman, à semelhança de Guerreiro Ramos, se bem que com nuances diferentes, também distingue *ação* de *comportamento*. O comportamento é definido como simples resposta condicionada a estímulos gerados externamente, enquanto que a ação humana define conscientemente as situações e fenômenos sociais, atribuindo-lhes significados subjetivos na base de interpretações pessoais. Silverman postula que a sociedade é fonte de significados, mas que seus padrões dependem da aceitação consciente por parte do indivíduo. Para ele, a estrutura e as funções sociais, em vez de determinar mecanicamente a ação dos participantes da organização, apenas oferecem uma moldura que lhes permite fazer opções em função de suas interpretações pessoais das situações sociais e dos fenômenos organizacionais. Isso equivale a dizer que a sociedade define o ser humano, no sentido de lhe oferecer uma moldura de ação individual, mas o ser humano, por sua vez, define a sociedade pois sua ação determina substantivamente a realidade social.

Na sua crítica sociológica, Silverman nega a validade da tradicional teoria dos sistemas de orientação funcionalista como instrumento analítico para explicar e entender os fenômenos organizacionais. Em oposição à preocupação do funcionalismo com as conseqüências da ação social para a sociedade, a sua abordagem de ação humana se preocupa primordialmente em entender as causas da ação. A abordagem de ação supõe uma interação dinâmica entre organização e ambiente, e não uma adaptação mecânica ou orgânica da organização ao ambiente, como postula o funcionalismo sociológico. Finalmente, a abordagem de ação

14. Para uma discussão completa da *abordagem de ação*, ver David Silverman. *The Theory of Organizations*. Nova York: Basic Books, Inc., Publishers, 1970.

supõe uma interação dos atores no seio da organização, a qual se altera continuamente como se alteram os significados e os padrões de interação com a sociedade. Para Silverman, a realidade social, ao mesmo tempo em que é fonte de significados para o ser humano, é objeto de permanente construção e reconstrução pelo ser humano.

Crozier e Friedberg, do *Centre National de la Recherche Scientifique* de Paris, têm como temática central de suas análises a articulação entre a liberdade de opção humana na sociedade e os sistemas organizados que limitam essa liberdade de opção[15]. A sua sociologia política da ação organizada se reduz basicamente a uma reflexão conceitual sobre as relações entre o sistema e o ator. Como o ator não existe fora do sistema, este define a liberdade e a racionalidade que aquele pode utilizar na sua ação. Por outro lado, o sistema só existe por causa do ator, o único que lhe pode dar sentido e vida e que pode mantê-lo ou transformá-lo. É da relação entre essas duas lógicas que surgem as *limitações da ação coletiva*. A questão central de Crozier e Friedberg é, precisamente, a de examinar as condições que possibilitam e dificultam a *ação coletiva*. Eles mostram que, ao invés de a ação coletiva ser um *fenômeno natural* ou *orgânico* como pregam os funcionalistas, ela é uma *construção social*. Eles mostram como, nas organizações, os atores têm margens de liberdade que podem ser utilizadas estrategicamente em suas interações sociais através do diálogo e da negociação. Sua perspectiva é estratégica, de fundamentação sócio-política, ao invés de tática ou funcional. Nesse sentido, sua análise gira primordialmente em torno da natureza e do papel do poder na sociedade e suas organizações.

Esses são três exemplos de esforços teóricos que objetivam enfrentar o desafio da superação conceitual e metodológica para estudar as organizações modernas. Os protagonistas das três propostas teóricas procuram ensaiar soluções sintéticas, no sentido de que tentam superar contribuições teóricas e metodológicas de diferente natureza. Uma análise mais profunda de suas valiosas contribuições mostra que suas teorias foram apenas enunciadas, deixando muitas perguntas sem respostas quando referidas a contextos históricos específicos. Com efeito, ao condenar o determinismo histórico do marxismo e o determinismo comportamental do funcionalismo, não estariam os teóricos da ação humana incorrendo num determinismo humano inviável pela desconsideração das forças econômicas, políticas e culturais que condicionam a intencionalidade humana, individual ou coletiva? Na realidade, os

15. Michel Crozier e Erhard Friedberg. *Op. cit.*, 1977.

participantes das organizações são integrantes de uma sociedade historicamente situada com orientações políticas determinadas explícita ou implicitamente e, como tal, a ação humana, individual ou coletiva, será mais ou menos condicionada por forças sociais muito poderosas que se manifestam em contextos históricos diferenciados. Estas e outras preocupações mostram que a construção do conhecimento no campo da sociologia organizacional continua sendo um desafio fundamental na atualidade. À consciência desse desafio é preciso acrescentar a disposição e a capacidade para enfrentá-lo.

Essas preocupações são particularmente importantes no estudo da explosão organizacional nos países em processo de desenvolvimento, como o Brasil. Efetivamente, o processo de construção e dissolução das organizações está estreitamente associado às condições de dependência econômica, cultural e política dos países subdesenvolvidos. Apesar da crescente consciência de que a construção das organizações deve atender à própria realidade social dessas nações, muitas vezes os modelos organizacionais são importados sem suficiente análise sobre sua compatibilidade econômica, política e cultural. Como conseqüência, os modelos organizacionais superimpostos aos países dependentes são rejeitados, apresentando características peculiares, como o formalismo, a heterogeneidade, o nepotismo, o favoritismo, a ambigüidade e outros traços prismáticos bem caracterizados na obra de Riggs[16]. Naturalmente, os problemas oriundos da dependência, muito bem identificados na obra sociológica de Cardoso[17] e no trabalho educacional de Berger[18], não se resolvem com o isolamento. Na realidade, além do cenário local e nacional, as organizações nos países dependentes não podem deixar de equacionar devidamente as relações de interdependência internacional.

Esse é sem dúvida um problema de capital importância que gera um elevado número de perguntas e preocupações nos meios intelectuais dos países em processo de desenvolvimento. Quais são as

16. Ver Fred W. Riggs. *Administration in Developing Countries: The Theory of Prismatic Society.* Boston: Houghton Mifflin, 1964; Alberto Guerreiro Ramos. *Administração e Estratégia do Desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966; Benno Sander. *Educação Brasileira: Valores Formais e Valores Reais.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora/MEC/Patrícia Bildner, 1977.

17. Fernando Henrique Cardoso. "Teoria da Dependência ou Análises Concretas de Situações de Dependência". *In: Sobre Teoria e Método em Sociologia.* São Paulo: Ed. CEBRAP, 1971, pp. 25-45; Fernando Henrique Cardoso e E. Faletto. *Dependência e Desenvolvimento na América Latina: Ensaio de Interpretação Sociológica.* Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1970.

18. Manfredo Berger. *Educação e Dependência.* São Paulo: DIFEL, 1980.

PARTE II

O SISTEMA EDUCACIONAL NA ENCRUZILHADA ENTRE A PEDAGOGIA DO CONSENSO E A PEDAGOGIA DO CONFLITO

A sociedade moderna é constituída de um elevado número de organizações de diferente natureza, delimitação e objetivos. Uma das organizações que integra a sociedade é o sistema educacional, *cuja natureza, demarcação e objetivos o tornam uma organização específica que requer um tratamento definido pela sua própria especificidade. O objetivo da segunda parte deste estudo é examinar o* sistema educacional, *sua natureza, sua delimitação e seus objetivos, à luz de duas perspectivas teóricas contrárias — a* pedagogia do consenso *e a* pedagogia do conflito.

A pedagogia do consenso *é uma construção teórica fundamentada na sociologia do consenso que encontra no* funcionalismo positivista *associado à* teoria dos sistemas *seu desenvolvimento mais destacado. Um indicador da influência da* teoria dos sistemas *na educação encontra-se na ampla utilização de seus conceitos na prática pedagógica e na própria controvérsia que o conceito de sistema gerou nos meios acadêmicos de todo o mundo.*

À tradicional teoria dos sistemas *associada à sociologia funcionalista que, no setor educacional, se expressa na* pedagogia do consenso, *opõe-se a* teoria do conflito, *preocupada com a concepção de uma educa-*

ção para a emancipação do ser humano através do equacionamento adequado dos fenômenos do poder e da mudança social. A partir da análise das potencialidades e limitações da pedagogia do consenso *e da* pedagogia do conflito, *o texto explora as confluências e contradições entre as duas construções teóricas contrárias em função da* qualidade de vida humana coletiva.

5

Antecedentes do Atual Pensamento Pedagógico

Longa é a história da educação e muitas são as orientações conceituais e metodológicas adotadas através dos tempos em diferentes partes do mundo. A tradição pedagógica específica da civilização ocidental remonta à *paedea* da antiga Grécia, onde Platão e seu discípulo Aristóteles conceberam a educação como a principal força criadora da humanidade. Remonta a eles o papel socializador da educação através da ação do Estado. Remonta a eles o conceito da inseparabilidade entre política e educação, advogando que a preparação para a cidadania, objetivo central da educação ateniense, é a base de qualquer organização política. Remonta a eles a preocupação com a transmissão de valores culturais e a noção de que a educação deve promover o bem. É nessa mesma linha que, além das obras de Platão e Aristóteles, se destacam os trabalhos pedagógicos de Homero, Hesíodo, Licurgo, Sólon e Sócrates[1], cujas contribuições dão uma visão abrangente sobre a formação da cultura grega.

Os conceitos pedagógicos da civilização helênica vieram influenciar profundamente todo o pensamento educacional do mundo ocidental, começando por Roma, onde Cícero desempenhou o papel educacional mais proeminente. Além de Cícero, cujas idéias cosmopolitas de fundamentação helênica foram o ponto de partida da organização pedagógica do império romano, sobressaem as contribuições educacionais de Catão, Varrão, Quintiliano, Sêneca e Plutarco.

1. Para uma visão abrangente sobre a formação do homem grego, sua educação e sua cultura, ver Werner Jaeger. *Paideia*. Brasília e São Paulo: Editora Universidade de Brasília e Livraria Martins Fontes Ltda., 1979.

Com a queda do império romano, veio a ordem pedagógica do cristianismo, cuja influência tem sido penetrante e ininterrupta até o presente, passando pela idade média, pelo renascimento e pela reforma protestante de Lutero e Calvino até o *aggiornamento* da era industrial. A ação pedagógica da Igreja Católica, que tem em Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino influentes pensadores, era exercida nas escolas monásticas, nas escolas episcopais e, finalmente, nas Universidades em que os Padres da Companhia de Jesus desempenharam um papel destacado.

Santo Agostinho, o mais influente filósofo e pedagogo católico por ocasião da queda do império romano, inaugura a linhagem dos pensadores existencialistas do cristianismo. De fundamentação platônica, ele teve grande influência como teólogo, filósofo e educador até o surgimento do tomismo de raízes aristotélicas. A partir do século XIII, Santo Tomás de Aquino, o mais destacado teólogo e filósofo medieval e de extensa experiência no magistério, teve profunda influência no pensamento pedagógico da Igreja Católica. A influência intelectual da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola em 1534 na Espanha, se exerceu inicialmente nas Universidades dos países que permaneceram predominantemente católicos após a reforma protestante e, posteriormente, se estendeu por toda a Europa e outras partes do mundo, particularmente as colônias ibéricas. O testemunho de Bacon sobre a qualidade da atuação dos jesuítas é muito eloqüente quando ele confessa que "eles são tão bons que eu gostaria que estivessem do nosso lado"[2].

No bojo dos desenvolvimentos econômicos, políticos e culturais que, a partir do século XVI, conduziriam à Revolução Industrial, houve um grande movimento de reformulação dos princípios educacionais e uma fecunda fermentação de novas idéias pedagógicas que fundamentariam as modernas teorias educacionais. Esse movimento pedagógico se desenvolve no contexto de todo o pensamento filosófico da época protagonizado por Bacon, Descartes, Hobbes e Locke.

Bacon, filósofo e político inglês de orientação materialista, preocupou-se com a concepção de uma nova síntese metodológica da ciência para substituir a de Aristóteles[3]. Descartes, filósofo e matemático francês, defende a primazia idealista do pensamento sobre a realidade, baseado

2. Ver Francis Bacon. *Advancement of Learning*. Londres: Everyman, 1954.

3. *Idem, ibidem*, 1954. Ver também Mary Stuart. *Francis Bacon: A Biography*. Nova York, 1932.

na universalidade da razão humana[4]. Hobbes, filósofo inglês associado a Bacon e Descartes, defende o nominalismo materialista como doutrina filosófica e o método matemático como instrumento científico[5]. Finalmente, Locke, filósofo inglês também influenciado por Bacon e Descartes, desenvolve o empirismo como doutrina liberal, dando prioridade ao problema do conhecimento em relação ao problema do ser[6].

É no contexto do materialismo empírico de Bacon, do racionalismo universal de Descartes, do nominalismo liberal de Hobbes e do empirismo idealista de Locke que se desenvolveram inúmeras experiências pedagógicas específicas no mundo ocidental. Segue uma rápida enunciação de algumas experiências historicamente importantes que caracterizam a educação liberal através dos últimos séculos e que lançaram as sementes para a concepção das atuais teorias educacionais.

No século XVII, destaca-se, na França, uma iniciativa independente no seio da Igreja Católica, sob a liderança renovadora de La Salle[7], que cria as escolas cristãs para os pobres e os primeiros centros de formação de professores, antecipando-se, dessa forma, à criação das Escolas Normais. La Salle, educador francês de origem aristocrática, dedicou-se ao ensino popular, fundando, em 1684, a primeira congregação de religiosos leigos — Irmãos das Escolas Cristãs — dedicada exclusivamente à educação. O modelo reformulador de pedagogia católica inaugurado por La Salle inspirou muitas iniciativas posteriores como, por exemplo, a de Louis Champagnat, que fundou a Congregação dos Irmãos Maristas.

No século XVIII, Rousseau[8], escritor e músico francês de origem suíça, ao tentar fazer de seu aluno ideal *Emílio* um homem total preparado para a vida, consagra uma pedagogia naturalista que, aliada à proposta política de seu *Contrato Social*, tenta retomar sob nova forma, a inseparabilidade entre educação e política enunciada por Platão e Aristóteles. Outros expoentes franceses da política e da pedagogia liberal do século XVIII são Voltaire, Diderot e Condorcet[9]. Embora todos esses

4. René Descartes. *Discours de la Méthode pour Bien Conduire la Raison et Chercher la Verité dans les Sciences.* Paris, 1637.

5. Thomas Hobbes. *Leviathan,* 1951.

6. John Locke. *Essay Concerning Human Understanding,* 1690.

7. Jean-Baptiste de La Salle. *La Conduite des Écoles Chrétiennes,* 1720. Ver também W. J. Battersby. *De La Salle: Pioneer of Modern Education,* 1949; Irmão Henrique Justo. *La Salle, Patrono do Magistério.* Canoas, RS: Editora La Salle, 1961.

8. Ver Daniel Mornet. *Rousseau: l'Homme et l'Oeuvre.* Paris, 1950.

9. Para uma visão da contribuição de Rousseau, Voltaire, Diderot, Condorcet e outros autores de orientação liberal, ver Maria da Glória de Rosa.

pensadores estejam associados ao pensamento liberal da época, cada um tem orientações e contribuições específicas. Com efeito, Rousseau tem uma perspectiva utópica e romântica da educação. Voltaire adota uma postura conservadora quanto ao papel da educação na sociedade liberal, defendendo os interesses da burguesia e da nobreza. Diderot e Condorcet, ao contrário, são otimistas na sua interpretação da função da educação como instrumento de equalização de oportunidades e ascensão social.

Na passagem para o século XIX, surge o psicologismo pedagógico do educador suíço Pestalozzi[10] e do pedagogo alemão Froebel[11] que acentuam a importância da realidade psicológica do educando com todas as necessidades e características de seu mundo subjetivo. Na mesma época, Herbart[12], filósofo e pedagogo alemão, inspirou-se na concepção aristotélica da racionalidade humana para desenvolver um modelo de educação que dá ênfase ao aspecto intelectual do ser humano. Muitos historiadores consideram Herbart o pai da pedagogia científica por causa de sua orientação racionalista e empírica que caracterizou todo o pensamento filosófico da época.

Ainda no século XIX, destaca-se a contribuição filosófica de Fichte[13] na Alemanha e a concepção pedagógica de Humboldt[14] na Prússia, que a história européia registra como uma experiência bem sucedida de organização do sistema educacional sob a égide do Estado. Humboldt deixou sua marca na história européia como fundador e primeiro reitor da Universidade de Berlim, modelo das instituições européias de ensino superior da época. Os mesmos ideais pedagógicos se acentuam no século passado nos Estados Unidos da América sob a liderança de Mann[15], pai da educação pública norte-americana e defensor do papel social da educação como instrumento de equalização de oportunidades.

A História da Educação através dos Textos. São Paulo: Editora Cultrix, 1971. Ver também Luiz Antonio Cunha. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.* Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1981, Capítulo I.

10. Johann H. Pestalozzi. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,* 1801. Conferir Mary Romana Walch. *Pestalozzi and the Pestalozzian Theory of Education: A Critical Study.* Washington, DC, 1952.

11. Friedrich Froebel. *Die Menschenerziehung,* 1826.

12. Johann F. Herbart. *Umriss Padagogischer Vorlesungen,* 1825.

13. Johann G. Fichte. *Darstellung der Wissenschaftslehre,* 1801; Johann G. Fichte. *Versuch eine Kritik aller Offenbarung,* 1792.

14. Friedrich Schaffstein. *Wilhelm von Humboldt: Ein Lebensbild.* Frankfurt am Main, 1952.

15. Ver Federal Writers' Project. *Selective and Critical Bibliography of Horace Mann,* 1937.

No século XX, um sistema de educação para a responsabilidade social e política como instrumento estratégico de democratização da sociedade é defendido por Mannheim[16], sociólogo alemão de origem húngara influenciado pelas correntes fenomenológicas e marxistas de seu tempo. Autor da sociologia do conhecimento como disciplina científica, Mannheim teve profunda influência no pensamento sociológico e pedagógico no início do século atual. Paralelamente, desenvolveu-se a pedagogia pragmática da "escola nova" protagonizada por Dewey[17] nos Estados Unidos da América e reinterpretada posteriormente no Brasil por Anísio Teixeira[18]. Na mesma época, Montessori[19] concebe, na Itália, a pedagogia da liberdade e do autodesenvolvimento biológico e mental do educando, enquanto que, na Suíça, Piaget[20] desenvolve a epistemologia psicogenética da evolução mental, uma das maiores contribuições do século atual no campo da psicologia evolutiva.

A partir do início deste século, a influência mais decisiva para a formação do pensamento pedagógico é a dos sociólogos, liderados inicialmente por Durkheim[21] na França. Consolida-se depois o funcionalismo sociológico nos Estados Unidos que Parsons[22] operacionaliza através da teoria do sistema social e que teria profunda influência sobre a educação liberal contemporânea. Os sociólogos funcionalistas foram bus-

16. Para uma visão da contribuição de Karl Mannheim, ver *Ideologie und Utopie* (1929), seu livro mais importante, no qual estuda a "suspeita total da ideologia", segundo a qual as idéias políticas e sociais se fundamentam na situação dos pensadores na sociedade. Ver também sua obra póstuma *Freedom, Power and Democratic Planning*, 1950.

17. John Dewey. *Democracy and Education*, 1916; John Dewey. *Freedom and Culture*, 1939; John Dewey. *Problems of Men*, 1946.

18. Anísio S. Teixeira. *Educação é um Direito*. São Paulo: Editora Nacional, 1967; Anísio S. Teixeira. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1968; Anísio S. Teixeira. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

19. Maria Montessori. *Metodo della Pedagogia Scientifica Applicato all Educazione*, 1909; Maria Montessori. *Auto-educazione nelle Scuole Elementari*, 1912; Maria Montessori. *To Educate the Human Potential*, 1948.

20. Ver Herbert Ginsberg e Sylvia Opper. *Piaget's Theory of Intellectual Development*. Englewood Cliffs, N. J., 1969.

21. Émile Durkheim. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Editora Nacional, 1971; Émile Durkheim. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1972; Émile Durkheim. *The Division of Labour in Society*. Chicago: The Free Press, 1947.

22. Talcott Parsons. *The Social System*. Londres: The Free Press of Glencoe, 1949; Talcott Parsons e Edward A. Shills (eds.). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1951.

car seus principais elementos conceituais no positivismo empírico de Comte e no organicismo evolucionista de Spencer.

É sob o reinado do positivismo e do organicismo dos últimos cento e cinqüenta anos que os conceitos e as experiências da educação liberal se consolidam na *pedagogia do consenso* como construção teórica que enfatiza a ordem e o progresso social, a harmonia e o equilíbrio estrutural, a coesão e a integração funcional, visando à preservação e ao aperfeiçoamento da democracia liberal. O próximo capítulo fará uma exposição da natureza da *pedagogia do consenso* e um exame de suas potencialidades e limitações analíticas e prescritivas.

Antes mesmo de se consolidar o modelo de educação liberal sob o signo da *pedagogia do consenso*, surge uma proposta educacional alternativa, fundamentada nos postulados filosóficos e políticos enunciados por Marx e Engels[23] no século XIX. Essa proposta alternativa, denominada *pedagogia do conflito*, se apresenta como antítese da pedagogia do consenso que fora incapaz de explicar adequadamente os fenômenos da contradição e da mudança na escola e na sociedade.

Embora os principais fundamentos teóricos da pedagogia do conflito se encontrem no marxismo ortodoxo protagonizado por Marx e Engels, o existencialismo, o anarquismo e algumas doutrinas idealistas também ofereceram elementos conceituais para conformar o seu arcabouço teórico.

Entre as contribuições liberais à pedagogia do conflito, além dos conceitos iniciais de Weber[24] e os esforços teóricos de Mannheim[25] sobre a responsabilidade social e política da educação, estão os estudos pioneiros sobre o conflito na escola de Hargreaves[26] e Lacey[27], ambos de extração funcionalista. Nas últimas décadas, destaca-se também a contribuição de Collins[28], de inspiração neo-weberiana, e a perspectiva crítica

23. Karl Marx. *O Capital*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980; Friedrich Engels. *Die Entwicklung des Sozialismus: von der Utopie zur Wissenschaft*, 1891; Friedrich Engels. *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der Deutschen Philosophie*, 1888.

24. Ver Max Weber. "Selections on Education and Politics". *In*: B. R. Cosin (ed.). *Education: Structure and Society*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1972, pp. 211-41.

25. Karl Mannheim. *Ideologie und Utopie*, 1929; Karl Mannheim. *Freedom, Power and Democratic Planning*, 1950.

26. David H. Hargreaves. *Social Relations in a Secondary School*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1967.

27. Colin Lacey. *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press, 1970.

28. Randall Collins. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification". *American Sociological Review*, 36, dezembro, 1971, pp. 1002-019.

de Greenfield[29], fundamentada no existencialismo, no anarquismo e na fenomenologia.

No entanto, a contribuição mais reconhecida no século atual para a concepção da pedagogia do conflito foi feita por Gramsci[30] na Itália, Bourdieu e Althusser[31] na França, Berstein e Young[32] na Inglaterra, Illich[33] no México, Freire[34] e Gadotti[35] no Brasil, e pelos pensadores da chamada Esquerda Americana nos Estados Unidos[36]. Em geral, os analistas colocam estes autores entre os intérpretes marxistas da educação. No entanto, o exame de seus trabalhos revela que outras concepções intelectuais, como as de Weber e Durkheim, também forneceram elementos para conformar o seu referencial teórico. Se Gramsci, Althusser e Young foram influenciados primordialmente por Marx, os trabalhos de Berstein e Bourdieu se inspiraram principalmente em Durkheim, enquanto que Illich, Freire e Gadotti partem de uma fundamentação mais eclética.

A primeira preocupação desses e outros autores da pedagogia do conflito é a de empreender uma crítica percuciente do pensamento pedagógico liberal. A segunda preocupação é a de conceber um sistema

29. Thomas B. Greenfield. "Theory about Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools". *In*: Merediddd Hughes (ed.). *Administering Education: International Challenge*. Londres: Athlone, 1975, pp. 71-99.

30. Antonio Gramsci. *Il Materialismo Storico*. Roma: Editori Riuniti, 1973; Antonio Gramsci. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

31. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria dos Sistemas de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; Louis Althusser. "Idéologie et Appareils Idéologiques d'État". *Pensée*, junho de 1970.

32. Basil Berstein. *Class, Codes and Control*, Volume 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*, 2.ª ed. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1973; Michael Young (ed.), *Knowledge and Control*. Londres: Collier-MacMillan, 1971.

33. Ivan Illich. *Deschooling Society*. Nova York: Harper and Row, Publishers, 1971.

34. Paulo Freire. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4.ª edição, 1977.

35. Moacir Gadotti. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

36. Samuel Bowles e Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*. Nova York: Basic Books, 1976; Martin Carnoy. *Education as Cultural Imperialism*. Nova York: McKay, 1974; Henry M. Levin. "A Radical Critique of Educational Policy". Stanford, California, Occasional Paper of the Stanford University Evaluation Consorsium, Routledge and Kegan Paul, 1982; Philip Wexler. *The Sociology of Education: Beyond Equality*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1976.

educacional para a emancipação humana e a transformação social. É nesse sentido que a pedagogia do conflito surge como uma construção teórica alternativa que enfatiza a mudança social, a contradição e o conflito estrutural, as formas de dominação e a libertação coletiva na escola e na sociedade.

Esta rápida revisão sobre os antecedentes e a situação do atual pensamento pedagógico mostra que a educação, como os fenômenos sociais em geral, pode ser interpretada a partir das mais variadas orientações filosóficas e sociológicas que vão do positivismo ao marxismo e do funcionalismo à dialética. Nesse sentido, existem hoje estudos valiosos sobre essa complexa problemática da sociologia da educação, entre os quais ocupa lugar proeminente a extensa antologia sobre *poder e ideologia em educação* editada por Karabel e Halsey[37] que reúne uma seleção de 37 artigos de cientistas sociais de diferentes orientações epistemológicas. A antologia inicia com uma criativa introdução em que Karabel e Halsey fazem uma lúcida interpretação da pesquisa educacional produzida nos últimos 25 anos por autores das mais variadas perspectivas teóricas e enfoques metodológicos.

É a partir desse quadro de antecedentes que os próximos dois capítulos visam a reordenar as tendências teóricas e abordagens metodológicas utilizadas na educação contemporânea à luz da *pedagogia do consenso* e da *pedagogia do conflito* e a examinar criticamente suas potencialidades e limitações analíticas e praxeológicas, utilizando como critério orientador a *qualidade de vida humana coletiva* na escola e na sociedade.

37. Jerome Karabel e A. H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in Education*. Nova York: Oxford University Press, 1977.

6

Pedagogia do Consenso: Um Desafio Funcionalista

A *pedagogia do consenso* é uma proposta teórica que sintetiza o conhecimento e a experiência educacional desenvolvidos historicamente pela sociedade ocidental. Essa proposta pedagógica se fundamenta nos conceitos liberais da *sociologia do consenso*, construção teórica enraizada no positivismo de Comte[1] e no organicismo evolucionista de Spencer[2]. Posteriormente, essa construção teórica foi enriquecida pela precisão conceitual e pelo rigor metodológico de Tönnies[3] e Durkheim[4] para se consolidar no funcionalismo sociológico associado à tradicional teoria

1. Auguste Comte, filósofo e reformador social francês que, no início do século XIX, fundou o positivismo, teve profunda influência na filosofia e na sociologia moderna em quase todos os países, sobressaindo, na América Latina, o Brasil e a Argentina. Para uma visão de sua obra, ver Auguste Comte. *Cours de Philosophie Positive*, 1830-1842; Auguste Comte. *Système de Politique Positive*, 1851-1854.

2. Herbert Spencer, filósofo inglês que, no século passado, se dedicou à concepção de um sistema filosófico baseado na síntese de toda a produção científica e filosófica de sua época centrada na idéia de evolução. Ver Herbert Spencer. *System of Synthetic Philosophy*, 1860.

3. Ferdinand Tonnies. *Gesmeinschaft und Gesellschaft*, 1887; Ferdinand Tonnies. *Einführung in die Soziologie*, 1931.

4. Émile Durkheim. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Editora Nacional, 1971. Durkheim merece um destaque aqui, no sentido de que ele está sendo redescoberto por sociólogos de vanguarda, como Berstein, da Universidade de Londres, por exemplo, que reinterpreta historicamente a sua contribuição sociológica. Tradicionalmente os sociólogos americanos e ingleses se inspiram em duas obras de Durkheim — *As Regras do Método Sociológico* e *Suicídio*. A nova sociologia vai buscar subsídios em *A Divisão do Trabalho na Sociedade*, *Classificação Primitiva* e *As Formas Elementares de Vida Religiosa*, livros que tiveram decisiva influência na antropologia e na sociologia francesa.

dos sistemas, em que se destaca o trabalho de Pareto, Merton e Parsons[5]. É nesse contexto que estas reflexões sobre a pedagogia do consenso fazem referência à teoria dos sistemas aplicada à educação, destacando a controvertida contribuição de Parsons, cuja teoria sociológica, depois da de Durkheim, teve profunda influência na teoria educacional das últimas décadas no mundo ocidental. No entanto, a contribuição de Parsons à pedagogia do consenso é vista aqui como apenas *uma* expressão intelectual importante do movimento, jamais como sua síntese global.

Para os estudiosos de orientação funcionalista, uma das unidades integrantes da sociedade é o *sistema educacional*, definindo-o como um conjunto orgânico de elementos interdependentes que tem por objetivo proporcionar educação. Com base nesse enunciado, esses estudiosos argumentam que é possível examinar a instituição educacional, qualquer que seja seu nível ou modalidade, com a instrumentação própria da teoria dos sistemas.

O enfoque de sistemas em educação é bastante recente e faz parte de todo o movimento científico do século XX. Efetivamente, foi somente em 1967 que a Associação Americana de Pesquisa Educacional proclamou a nova orientação existente nos estudos sobre organização e administração educacional das últimas décadas, afirmando:

> Parecer haver uma crescente tendência para *presumir* que os procedimentos administrativos, as abordagens de ensino, as escolas e as estruturas fiscais devem ser analisados como *sistemas* ou componentes de sistemas e que esses sistemas podem ser extraordinariamente abertos[6].

Embora tenha havido esforços anteriores, foi Coombs que, ao publicar seu livro *A Crise Mundial da Educação*, em 1968, popularizou em escala internacional a utilização da teoria dos sistemas como instrumento analítico para estudar a situação e o funcionamento dos sistemas de ensino. Desde então tem havido consideráveis desenvolvimentos

Ver Basil Berstein. *Class, Codes and Control.* Volume 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions.* Londres: Routledge and Kegan Paul, 1973.

5. Vilfredo Pareto. *Trattato di Sociologia Generale,* 1916; Robert K. Merton. *Social Theory and Social Structure.* Illinois: The Free Press of Glencoe, 1957; Talcott Parsons. *The Social System.* Londres: The Free Press of Glencoe, 1949.

6. Donald A. Erickson. "Forword". *Review of Educational Research,* Vol. XXXVIII, n.° 4, 1967, p. 376.

nesta matéria visando a conceber uma teoria geral do sistema educacional à semelhança do que acontece em outras áreas do conhecimento[7]. O enfoque desenvolvido até o presente momento revela um esforço interdisciplinar abrangente na tentativa de cobrir compreensivamente a complexidade *sui generis* do fenômeno educacional em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, tecnológicos e pedagógicos propriamente ditos.

No setor educacional, o enfoque de sistemas é utilizado hoje numa grande variedade de áreas de aplicação. Antes de mais nada, a teoria dos sistemas vem sendo utilizada como instrumento analítico geral para descrever a delimitação e o funcionamento do sistema educacional como um todo e para orientar a prática educacional na consecução de seus objetivos. Entre as áreas de aplicação específica da instrumentação da teoria dos sistemas estão o planejamento educacional; a projeção de alunos, professores e necessidades de recursos; a análise de fluxos de pessoal e informação; a destinação de espaços físicos; a elaboração de orçamentos por programas e projetos; a análise de custo-benefício; a direção, supervisão e avaliação do ensino; a tecnologia aplicada ao ensino e à aprendizagem; e muitas outras atividades educacionais.

A crescente utilização da análise de sistemas em educação acompanhou o aumento da magnitude do setor educacional, da multiplicidade de seus elementos componentes e da complexidade de suas relações internas e externas. Na realidade, o sistema educacional funciona hoje num ambiente externo cada vez mais complexo e em mudança acelerada. Esta circunstância condiciona a delimitação e o funcionamento interno do sistema educacional, dificultando o seu processo de análise e administração. O enfoque de sistemas, que procura abarcar compreensivamente as dimensões organizacionais internas e externas, surge então como um dos instrumentos mais utilizados pelos educadores para estudar o funcionamento do sistema educacional e examinar as interações recíprocas entre seus elementos componentes.

O pressuposto fundamental dos protagonistas do enfoque de sistemas em educação é o de que o sistema educacional é uma unidade analítica diferenciada da sociedade. A partir desse pressuposto, sua primeira preocupação teórica é a de situar o sistema educacional no

7. Philip Coombs. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis.* Nova York: Oxford University Press, 1968. Traduzido para o português por José Augusto Dias, sob o título *A Crise Mundial da Educação.* São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

contexto do sistema social global. A *teoria geral da ação* de Parsons[8] e seus associados apresenta *um* modelo clássico. Conforme já se viu no Capítulo 2, o *sistema social*, como modelo analítico, é constituído, segundo Parsons, por quatro *unidades* diferenciadas que correspondem a quatro *imperativos funcionais*: a *adaptação*, a *consecução de objetivos*, a *integração* e a *manutenção estrutural*. Aplicando o modelo parsoniano ao estudo da sociedade, os *imperativos funcionais* correspondem às seguintes unidades diferenciadas que compõem a estrutura social: a *economia* (adaptação), a *política* (consecução de objetivos), a *comunidade social* (integração) e a *cultura* (manutenção estrutural).

Para Parsons, a educação faz parte da *unidade cultural* do sistema social, cuja função é, para ele, a de *manutenção estrutural* da sociedade. Se o sistema educacional, na concepção parsoniana, se situa no imperativo funcional de manutenção estrutural da sociedade, a sua contribuição principal à sociedade em termos de resultados educacionais é a de conservar o *status quo* e promover a aplicação dos padrões institucionalizados de cultura. É nesse contexto que a estabilidade e o controle são, para Parsons, características centrais do sistema educacional. Nessa perspectiva, Parsons postula que as mudanças em educação dependem das mudanças culturais e estruturais da sociedade. Esse problema tem sua explicação, segundo Hills, no próprio objetivo do sistema educacional que, por sua condição de unidade de manutenção estrutural, não procura maximizar resultados políticos ou solvência econômica, e, sim, otimizar consistência estrutural[9]. A falha de Parsons e seus associados e seguidores, no entanto, é a de não explicitar que o sistema educacional, ao procurar otimizar consistência estrutural, desempenha um papel econômico em função de determinada orientação política.

Esses conceitos têm inúmeras derivações teóricas e graves implicações práticas para políticos e administradores da educação. Antes de fazer um balanço crítico desses conceitos e de sua aplicação à administração da educação como processo social, é importante examinar as relações internas e externas dos elementos componentes do sistema educacional.

8. Talcott Parsons e Edward A. Shills (eds.). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1951. Ver também Talcott Parsons. *The Social System*. Londres: The Free Press of Glencoe, 1949.

9. R. Jean Hills. *Toward a Science of Organization*. Eugene, Oregon: Center for Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon, 1968, p. 28.

Elementos do Sistema Educacional

Para os sociólogos e pedagogos de orientação funcionalista, o sistema educacional é constituído pelos mesmos elementos interdependentes identificados na organização como sistema social e que estão representados graficamente na Figura 1 do Capítulo 2. Neste sentido, no sistema educacional existe:

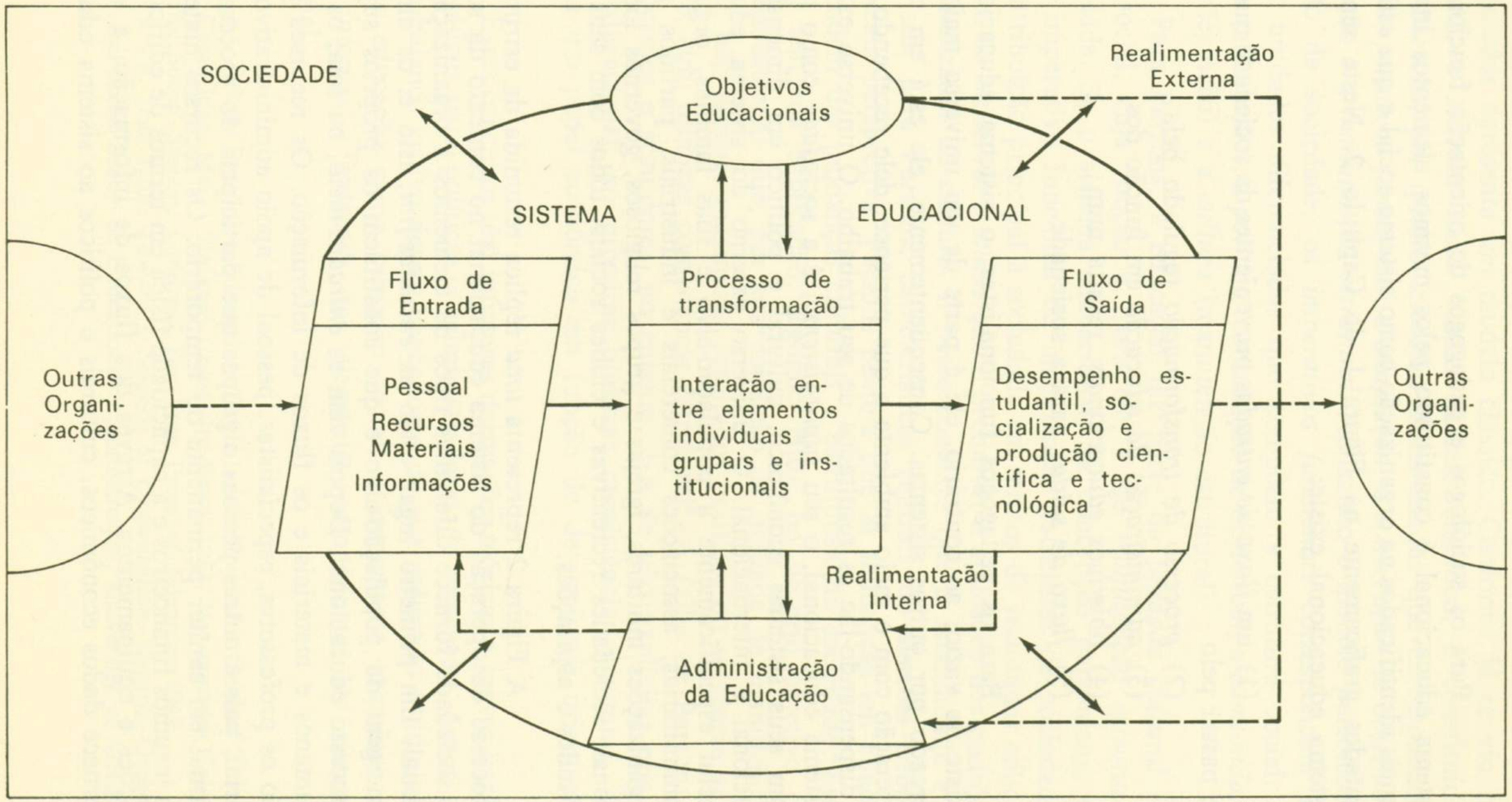
(1) um *fluxo de entradas* provenientes da sociedade que, depois de passar pelo
(2) *processo de transformação* regulado pela
(3) *administração da educação* em função dos
(4) *objetivos educacionais*, resulta num
(5) *fluxo de saídas* para a sociedade.

Para os pedagogos funcionalistas, o sistema educacional não existe no vazio; ao contrário, ele é parte de um universo maior e está cercado por outros sistemas. Conseqüentemente, ele está em constante interação com o meio ambiente a que pertence, dele recebendo recursos e dispensando-lhe os resultados de seu trabalho. O universo externo do sistema educacional, o seu *supra-sistema*, é a *sociedade* como um todo, com seus sistemas econômico, cultural e político em dimensão local, nacional e internacional. O universo externo do sistema educacional inclui especificamente a população-alvo e suas famílias, organizações comunitárias, associações comerciais e industriais, partidos políticos, organizações militares, igrejas e grupos religiosos, governos local e nacional, sociedades recreativas e clubes sociais, todos com seus valores, atitudes e aspirações.

A Figura 2 representa *uma* réplica resumida da estrutura e do processo de operação do sistema educacional no contexto da sociedade. A sociedade fornece diferentes tipos de elementos à organização educacional. Em primeiro lugar estão as *entradas-fim*, isto é, os alunos que emergem da população-alvo e que constituem os próprios sujeitos do processo educacional. Depois vêm as *entradas-meio*, ou seja, os recursos humanos e materiais e os fluxos de informação. Os recursos humanos são os professores, especialistas, pessoal de apoio administrativo e secretarial, pais e outras pessoas e grupos que participam do processo educacional em caráter permanente ou temporário. Os recursos materiais são os insumos financeiros e a capacidade física em termos de edifícios, instalações e equipamentos. Através dos fluxos de informação, a sociedade fornece dados econômicos, culturais e políticos ao sistema educacional.

FIGURA 2

ELEMENTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL



O *processo de transformação* se identifica com o conjunto de atividades pedagógicas e comportamentos organizacionais que ocorrem no interior do sistema educacional. Esses comportamentos resultam da interação mútua entre três componentes ou subsistemas principais:

(1) indivíduos (educandos, professores, especialistas e pessoal de apoio, pais e outras pessoas que participam do processo educativo);

(2) grupos de trabalho que se organizam no seio do sistema educacional; e

(3) estruturas institucionais e rituais pedagógicos que sustentam o processo educativo, como leis, diretrizes políticas, normas, currículos, programas e atividades de ensino-aprendizagem.

A *administração da educação* fixa e regula os parâmetros de operação do sistema educacional, visando a integrar os seus elementos individuais, grupais e institucionais em interação, e a dimensionar o processo de transformação das entradas em saídas em função dos objetivos educacionais da sociedade. Os parâmetros de operação estabelecidos pela administração da educação têm sua origem e legitimação nas instituições econômicas, políticas e culturais da sociedade. A administração da educação desempenha, dessa forma, um papel de integração interna entre os elementos componentes do sistema e uma função de mediação externa visando à consecução dos objetivos educacionais da sociedade. O papel mediador da administração da educação será objeto de discussão detalhada na Parte III deste estudo.

As *saídas* do sistema educacional são os resultados do *processo de transformação* das *entradas* provenientes da sociedade. No esquema funcionalista da teoria tradicional dos sistemas, para que o sistema educacional possa sobreviver é necessário que os resultados do processo educativo satisfaçam as expectativas estabelecidas pela sociedade sob forma de *objetivos educacionais*. Os resultados incluem o número de pessoas que passam pelo sistema; o desempenho estudantil no aspecto cognitivo, social, político, psicológico, físico e espiritual; a socialização e a criatividade; enfim, o desenvolvimento sócio-econômico e o progresso científico e tecnológico da sociedade. Os *objetivos educacionais* têm, na concepção funcionalista da teoria dos sistemas, uma importância fundamental pois representam o principal vínculo entre educação e sociedade, condicionando a própria estrutura interna e o funcionamento global do sistema educacional. Esse enunciado introduz a discussão da interdependência entre o sistema educacional e a sociedade e a análise das ações e interações que ocorrem no seio do sistema educacional.

No entanto, antes de analisar as relações entre educação e sociedade, cumpre terminar a exposição sobre os elementos componentes do sistema educacional com um questionamento sobre a própria validade do transplante para o campo da educação de elementos e procedimentos da análise de sistemas. Esse questionamento pretende sugerir a necessidade de uma cuidadosa reavaliação do processo de apropriação da terminologia metafórica da economia e da cibernética para conceber a escola como um sistema, uma máquina, uma indústria em que as pessoas e suas idéias e conhecimentos são *processadas* ou *transformadas* como *insumos* e *produtos*, obedecendo a determinados *parâmetros de operação*, para atender a *critérios* e *metas* impostas externamente. A questão central dessa reavaliação é revelar as razões que levam os educadores a adotar a terminologia e a lógica da teoria dos sistemas no setor educacional[10]. Não seria a adoção da instrumentação da teoria dos sistemas uma tentativa dos educadores, formados na linha positivista que caracteriza o mundo ocidental, de tornar o seu trabalho mais eficiente, objetivo, neutro, "científico", em função dos objetivos externos de ordem social e progresso econômico? Não seriam as construções metafóricas e os códigos lingüísticos copiados da economia e da cibernética um reflexo da filosofia e da cultura dominante na sociedade moderna? Não seria a adoção da racionalidade econômica da teoria dos sistemas um indicador da aceitação, consciente ou inconsciente, da orientação pragmática e utilitária que preside o mundo dos negócios sob a lógica do mercado? Finalmente, até que ponto a lógica mecanomórfica e organomórfica subjacente à teoria dos sistemas seria capaz de equacionar os temas do conflito e da mudança que caracterizam a sociedade moderna e suas organizações humanas? Certamente o exame das relações entre sociedade e educação oferece valiosos elementos para preparar um conjunto de respostas a essas indagações.

Relações entre o Sistema Educacional e a Sociedade

Como o sistema educacional está inserido na sociedade, os atos e fatos pedagógicos não deixam de refletir o grau de interdependência

10. Para uma avaliação neoliberal da teoria funcionalista dos sistemas ver David Silverman. *The Theory of Organizations*. Nova York: Basic Books, 1970. Para uma crítica neomarxista da aplicação da teoria dos sistemas em educação ver Michael Apple. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982, Capítulo VI; Bárbara Freitag. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

entre o sistema educacional e seu meio ambiente que varia de extensão num *continuum* entre os pólos extremos de dependência e independência. Para os sociólogos e pedagogos funcionalistas, o sistema educacional é altamente dependente da sociedade para seus recursos e produtos, o que implica mecanismos permanentes de cooptação. Por causa de seu caráter dependente da sociedade, o sistema educacional sofre decisivamente a influência de suas forças econômicas, políticas e culturais na formulação de seus objetivos educacionais e na distribuição de recursos. A formulação dos objetivos é particularmente crucial, pois os objetivos determinam consideravelmente a distribuição dos recursos. É por isso que os educadores de orientação funcionalista, no processo de formulação dos objetivos educacionais, estão mais preocupados com a extensa gama de expectativas externas do que com o conjunto de pressões e interesses de grupos no interior do sistema, como os professores e os alunos.

Na concepção parsoniana, os objetivos educacionais estão diretamente vinculados à superestrutura cultural da sociedade com suas crenças e seus valores, já que a instituição educacional pertence à unidade cultural da sociedade, cujo imperativo funcional é a manutenção de sua estrutura e de seus valores. Essa concepção levanta uma pergunta básica: pode o sistema educacional ser fator de inovação e mudança social? Para os sociólogos e pedagogos funcionalistas, a função inovadora do sistema educacional existe, mas ela está subordinada à própria mudança social, e sua eficácia está em função de seu grau de adaptabilidade às sempre novas situações sociais. É nesse sentido que muitos sociólogos e pedagogos convencionais concebem o sistema educacional como um *sistema aberto*. Essa concepção, no entanto, é falsa ou, pelo menos, parcial, pois reflete apenas que o sistema educacional é permeável às influências da sociedade, mas não mostra se a sociedade pode ou não pode ser limitada pela educação. Efetivamente, na vida real, o sistema educacional continua sendo um sistema mais ou menos *fechado*, pois os seus participantes, como possíveis agentes de mudança, têm reduzida influência no dimensionamento da educação e da sociedade como um todo. Essa falta de abertura da escola torna-a uma entidade mais ou menos alienada da sociedade ou, na expressão de Freire, uma "organização domesticada"[11]. Nesse sentido, a função inovadora que os pedagogos funcionalistas atribuem ao sistema educacional se esvazia na prática por causa do caráter dependente da educação com relação à sociedade. Em outras palavras, a inovação assim concebida converte-se em mais um instru-

11. Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 4.ª edição, 1977; Paulo Freire. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 12.ª edição, 1981.

mento mantenedor e auto-regulador da situação social existente. Berger expressa esses conceitos com muita propriedade ao chegar à conclusão de que, na literatura sociológica disponível, "a maioria dos autores encara a educação como conservadora do *status quo*, orientando-se preferencialmente por uma perspectiva estrutural-funcionalista, e só muito raramente por uma perspectiva planejadora"[12].

Se bem é certo que o sistema educacional produz resultados internos de satisfação das necessidades individuais e institucionais dos participantes, na perspectiva funcionalista, a sua razão de ser, como subsistema da sociedade, é o conjunto de resultados externos sob a forma de seres humanos preparados para o meio social e de aperfeiçoamento científico e tecnológico geral em função das expectativas e dos valores estabelecidos pela sociedade. Associado a esse fenômeno, observa-se que, em geral, os problemas que ocorrem no sistema educacional não são de caráter pedagógico, mas têm características predominantemente sociais, econômicas, culturais e políticas. Por essa razão, as contribuições das ciências sociais são particularmente úteis para a análise e a compreensão do funcionamento do sistema educacional.

Relações Internas no Sistema Educacional

Inserido num ambiente externo, o sistema educacional se estrutura internamente em unidades ou elementos interdependentes. A maioria dos modelos teóricos e dos estudos empíricos sobre o comportamento interno da organização em geral e do sistema educacional em particular reduz esses elementos a duas dimensões interagentes: a *dimensão individual* e a *dimensão institucional*. A dimensão individual, fortemente enfatizada pelos psicólogos, refere-se às características e necessidades pessoais dos participantes do sistema educacional — alunos, professores, pessoal de apoio administrativo e secretarial, especialistas e administradores —, todos eles seres humanos com personalidade, valores, atitudes, disposições e necessidades individuais. A dimensão institucional, mais enfatizada pelos sociólogos, compreende os papéis, controles, normas, regras, estímulos e expectativas burocráticas dos participantes do sistema educacional.

12. Manfredo Berger. *Educação e Dependência*. São Paulo: DIFEL, 1980, pp. 20-1. Por "perspectiva planejadora", Berger quer dar a entender que o processo social é produto da atividade humana ao invés de ser o resultado de um sistema auto-regulador.

Entre os esforços analíticos mais utilizados para estudar o comportamento interno do sistema educacional e que gerou um elevado número de estudos empíricos, destaca-se o paradigma psicossociológico de Getzels e Guba[13] segundo o qual o sistema social é constituído de duas dimensões inter-relacionadas:

(1) a *dimensão normativa* ou *nomotética* e
(2) a *dimensão individual* ou *idiográfica*, conforme o mostra a representação gráfica da Figura 3.

Os elementos analíticos da dimensão normativa ou nomotética do sistema social são: a instituição, seu papel a desempenhar e suas expectativas. O comportamento nomotético resulta, portanto, da integração de instituições, da definição de papéis a desempenhar e da proposição de expectativas burocráticas para o alcance dos objetivos do sistema. A dimensão normativa ocupa lugar preponderante nas teorias organizacionais da escola clássica de administração, protagonizada por Taylor, Fayol e Weber.

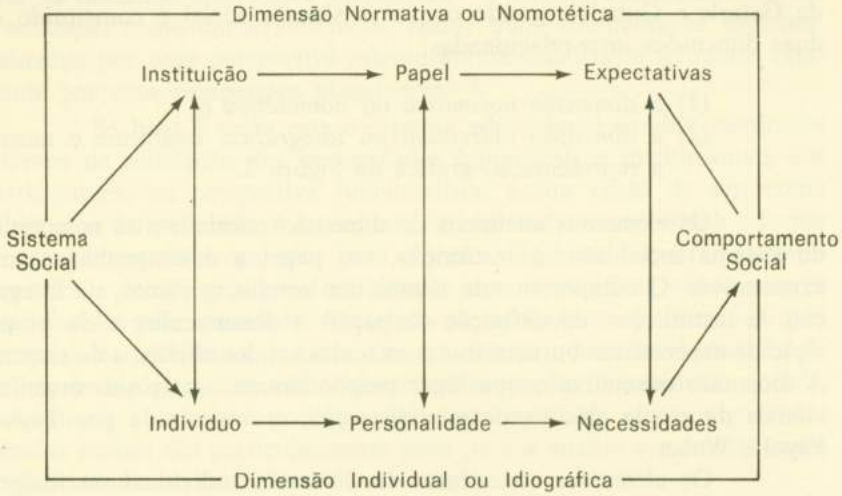
Os elementos conceituais da dimensão individual ou idiográfica do sistema social são: o indivíduo, sua personalidade e suas necessidades. Enquanto que na dimensão nomotética os incumbentes institucionais para o desempenho dos papéis são concebidos como meros *robots* sem personalidade e outras características individuais, na dimensão idiográfica os incumbentes são gente de carne e osso, com disposições, necessidades e aspirações individuais. A dimensão individual ocupa lugar central nas teorias psicológicas associadas ao movimento das relações humanas da escola psicossocial de administração.

Há, portanto, dois componentes do comportamento no sistema social, manifestando-se o primeiro em metas burocráticas e satisfazendo expectativas institucionais, enquanto que o segundo se expressa em objetivos individuais e tem necessidades e disposições pessoais. Hipoteticamente, as duas dimensões podem ser mutuamente congruentes, faci-

13. Jacob W. Getzels e E. G. Guba. "Social Behavior and Administrative Process". *School Review*, 65, 1957, pp. 432-41; J. W. Getzels. "A Psycho-Sociological Framework for the Study of Educational Administration". *Harvard Educational Review*, 22, 1952, pp. 235-46; J. W. Getzels, J. L. Lipham e R. F. Campbell. *Educational Administration as a Social Process*. Nova York: Harper and Row, 1968. O modelo psicossociológico de Getzels e Guba foi, posteriormente, reelaborado por Wayne K. Hoy e Cecil G. Miskel. *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Nova York: Random House, Inc., 1982. Uma recente reavaliação do trabalho de Getzels se encontra no texto de Paula Silver. *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research*. Nova York: Harper and Row, Publishers, 1983.

FIGURA 3

MODELO OPERACIONAL DE COMPORTAMENTO NO SISTEMA SOCIAL



Fonte: Adaptado de J. W. Getzels e E. G. Guba. "Social Behavior and Administrative Process". *School Review*, 65, 1957, p. 429.

litando um comportamento consensual, ou mutuamente incongruentes, levando a um comportamento conflitivo. Em resumo, o sistema social compreende as dimensões individual e institucional; o ato social é o resultado da combinação das relações de personalidade e papel; e o comportamento social é o produto da interação entre as necessidades individuais e as expectativas institucionais.

A utilização desse modelo no estudo de instituições específicas permite mostrar a ênfase relativa que seus participantes colocam nas duas dimensões, fazendo com que uns estejam mais preocupados com os aspectos institucionais, outros mais atentos aos aspectos individuais. Naturalmente, como as duas dimensões são formulações heurísticas, na vida real elas não existem em sua forma pura. Na realidade, cada dimensão explica uma parte do comportamento, em termos sociológicos por um lado, e em termos psicológicos por outro. Juntas, as duas dimensões fornecem a base para uma teoria psicossociológica do comportamento de grupo, no qual existe uma transação dinâmica entre papel institucional e personalidade individual.

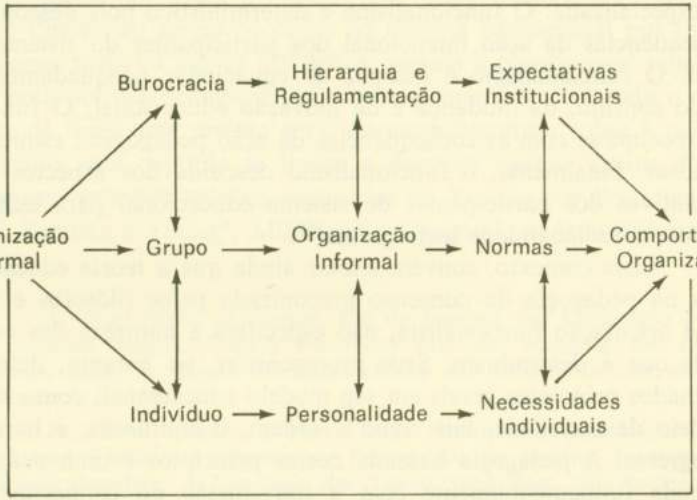
Nesse contexto, é possível demarcar a *dimensão grupal* como o terceiro elemento componente do sistema educacional que, segundo

Hoy e Miskel, é "o mecanismo pelo qual expectativas burocráticas e necessidades individuais interatuam e se modificam reciprocamente"[14]. Os grupos emergem naturalmente no trabalho, refletindo a relação dinâmica existente entre demandas burocráticas e aspirações individuais. No trabalho, o grupo se organiza informalmente e desenvolve suas normas de interação, tornando-se uma nova força que afeta o comportamento organizacional. Os elementos conceituais da dimensão grupal são, portanto: o grupo, sua organização informal e suas normas de ação e interação.

Com essa nova dimensão, mais a incorporação de conceitos específicos extraídos do trabalho de Weber e Abbott sobre burocracia e motivação humana[15], Hoy e Miskel chegaram a um modelo reformulado de sistema social aplicável especificamente à instituição escolar

FIGURA 4

ELEMENTOS COMPONENTES DO MODELO DE SISTEMA SOCIAL APLICÁVEL À ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL



Fonte: Adaptado de W. K. Hoy e C. G. Miskel. *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* Nova York: Random House, Inc., 1982, p. 65.

14. Wayne K. Hoy e Cecil G. Miskel. *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* Nova York: Random House, Inc. 1982, p. 64.

15. Max Weber. *The Theory of Social and Economic Organization.* Nova York: The Free Press, 1964; Max G. Abbott. "Intervening Variables in Organizational Behavior". *Educational Administration Quarterly*, n.º 1, 1965, pp. 1-13.

como organização formal e que está esquematicamente representado na Figura 4.

Este modelo analítico é uma abstração da realidade e, como tal, uma simplificação. Mesmo assim, o modelo sugere numerosas derivações conceituais, implicações práticas e hipóteses para verificação empírica. Para os objetivos deste trabalho, uma derivação fundamental é a concepção da administração da educação como processo social integrador, como se verá no Capítulo 10 deste estudo.

Os Limites do Funcionalismo na Educação

Se bem que o funcionalismo subjacente à pedagogia do consenso apresente alguns elementos úteis — como a importância que ele atribui à interação entre a organização educacional e a sociedade, ao enfoque interdisciplinar, à capacidade descritiva e ao valor das conseqüências não-intencionais dos participantes da organização educacional — a análise de suas limitações vem ocupando crescente espaço na literatura especializada. O funcionalismo é determinístico pois desconsidera as conseqüências da ação intencional dos participantes do sistema educacional. O funcionalismo é incapaz de equacionar adequadamente os temas do conflito, da mudança e da inovação educacional. O funcionalismo preocupa-se com as conseqüências da ação pedagógica, esquecendo suas causas. Finalmente, o funcionalismo descuida dos aspectos éticos e substantivos dos participantes do sistema educacional para cultuar a eficiência e a racionalidade instrumental[16].

Nesse contexto, convém anotar ainda que a teoria educacional baseada na pedagogia do consenso preconizada pelos filósofos e sociólogos de orientação funcionalista, não especifica a natureza dos valores culturais que a determinam. Seus protagonistas, no entanto, defendem determinados princípios gerais em seu modelo educacional, como reflexo do modelo de sociedade, tais como a ordem, o equilíbrio, a harmonia e o progresso. A pedagogia baseada nesses princípios é uma pedagogia preocupada fundamentalmente com a transmissão do conhecimento e com o progresso da humanidade, salvaguardando a manutenção estrutural da sociedade e relegando ao plano secundário a mudança social.

16. Para uma crítica percuciente da teoria dos sistemas e do funcionalismo na ciência das organizações, ver, na extensa literatura sobre o tema, David Silverman. *The Theory of Organizations*. Nova York: Basic Books, Inc., Publishers, 1970. Ver também Ana Maria Campos. "Em Busca de Novos Caminhos para a Teoria de Organização". *Revista de Administração Pública*, Vol. XV, n.º 1, janeiro/março, 1981, pp. 104-23.

7

Pedagogia do Conflito: Uma Alternativa Dialética

A antítese da *pedagogia do consenso* se encontra na *pedagogia do conflito*, que tem raízes remotas nos princípios filosóficos e políticos protagonizados por Marx e Engels[1]. Os ideais filosóficos e políticos de Marx e Engels, ao serem adotados no sistema educacional por inúmeros pensadores, mais ou menos ortodoxos, vieram a constituir-se num amplo movimento político-pedagógico que hoje se manifesta em todo o mundo. Em vez de fazer uma revisão geral da vasta literatura sobre a pedagogia do conflito, este capítulo se limita a destacar apenas alguns dos mais importantes esforços teóricos realizados na Europa por Bourdieu e Passeron[2], Berstein e Young[3], Althusser[4] e Gramsci[5], ao lado das marcantes

1. Karl Marx. *O Capital*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980; Friedrich Engels. *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der Deutschen Philosophie*, 1888; F. Engels. *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft*, 1891.

2. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria dos Sistemas de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; Pierre Bourdieu. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

3. Michael Young (ed.). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-Macmillan, 1971; Basil Berstein. *Class, Codes and Control*. Volume 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*, 2.ª ed. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1973.

4. Louis Althusser. "Idéologie et Appareils Idéologiques d'État". Paris: *Pensée*, junho de 1970.

5. Antonio Gramsci. *Il Materialismo Storico*. Roma: Editori Riuniti, 1973; Antonio Gramsci. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

contribuições protagonizadas nas Américas por Illich[6], Freire e Gadotti[7], e pelos pensadores da chamada Esquerda Americana, como Bowles, Gintis, Carnoy, Levin e Apple[8].

O Debate Europeu: Hegemonia, Reprodução e Emancipação

O debate europeu revela que a primeira preocupação dos protagonistas da pedagogia do conflito é a de empreender uma crítica radical do pensamento pedagógico liberal. O encaminhamento crítico do pensamento pedagógico dos últimos séculos tem sido bastante eclético, centrando-se ora no papel do educando, ora no papel do educador. Considerando que os resultados desse encaminhamento crítico estão aquém das necessidades e das aspirações de renovação da sociedade, a crítica contemporânea, ao invés de centrar-se no papel do educando e/ou do educador, concentra-se prioritariamente no papel das instituições e sistemas de ensino, como é o caso dos trabalhos de Bourdieu, Passeron, Althusser e Gramsci, ou no processo que ocorre nas instituições de ensino e seus efeitos sobre os educandos como é o caso dos trabalhos dos novos sociólogos ingleses.

Bourdieu, Diretor do *Centre de Sociologie Européenne* em Paris, e Berstein, Diretor do Departamento de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres, são dois sociólogos educacionais de vanguarda, tanto por suas formulações teóricas como por seus trabalhos empíricos. Ambos são protagonistas de influentes teorias educacionais que, em muitos aspectos, se completam mutuamente. Bourdieu é o teórico da reprodução estrutural. Berstein é o pensador da transmissão cultural.

6. Ivan Illich. *Deschooling Society*. Nova York: Harper and Row, Publishers, Inc., 1971.

7. Paulo Freire. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 4.ª edição, 1977; Moacir Gadotti. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

8. Samuel Bowles e Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*. Nova York: Basic Books, 1976; Martin Carnoy. *Schooling in a Corporate Society*. Nova York: McKay, 1975; Martin Carnoy. *Education as Cultural Imperialism*. Nova York: McKay, 1974; Henry M. Levin. "A Radical Critique of Educational Policy". Stanford, California: Occasional Paper of the Stanford University Evaluation Consorsium, 1977, mimeog.; Michael W. Apple. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, S.A., 1982; Michael Apple. *Education and Power*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982.

Ao analisar a educação no contexto da sociedade francesa do século XX, Bourdieu, coadjuvado por Passeron, postula que a função básica do sistema educacional é a de reproduzir as relações sociais de produção através da reprodução cultural (ideológica) e da reprodução social (estrutural)[9]. Nesse sentido, a escola é vista como um instrumento de reprodução da "cultura", por eles definida como a ideologia da classe dominante da sociedade. Segundo eles, esta reprodução é feita hoje, na França, através de uma escola aparentemente unificada e organizada de tal forma que permita impor a ideologia da classe dominante a todos os estamentos da sociedade, através de um processo de cooptação com membros das outras classes que, uma vez cooptados e promovidos a participar dos privilégios dos detentores do poder, entram, consciente ou inconscientemente, no esquema de reprodução cultural e social das relações de produção.

Enquanto Bourdieu e seus associados se preocupam com a *estrutura* da reprodução social e cultural, Berstein completa o seu trabalho enfatizando o *processo* de transmissão dos valores e códigos sociais. Ambos estudam a mesma problemática — a *reprodução* — focalizando-a de ângulos diferentes, mas complementares[10]. Berstein fundamenta seu denso e criativo trabalho intelectual em Durkheim, particularmente no seu livro *A Divisão do Trabalho na Sociedade*, o que lhe dá o mérito singular de redescobrir e revelar a face mais importante do sociólogo francês, a qual se opõe radicalmente à sua vertente funcionalista, unilateralmente interpretada pela sociologia norte-americana, com base nos seus livros *As Regras do Método Sociológico* e *Suicídio*. A obra de Berstein, preocupada com a concepção de uma *pedagogia de classes* baseada na análise das mudanças das formas de controle social e sua conexão com a estrutura de classes na sociedade, também foi influenciada por outras fontes como Marx e Mead, embora ele não o explicite. O seu esquema intelectual é complexo e inovador. Suas categorias analíticas são muito formais e necessitam maior validação empírica. Por isso mesmo, ele tem sido objeto de profunda controvérsia na última década e, em geral, seus críticos têm dificuldade em captar as tensões inerentes ao seu poderoso esquema conceitual para alimentar a análise das relações entre classe, economia, cultura e conhecimento[11].

9. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria dos Sistemas de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

10. Basil Berstein. *Op. cit.*, pp. 14-5.

11. Para uma crítica percuciente da obra de Berstein em comparação com a de Bourdieu, ver Brian Davies. *Social Control and Education*. Londres: Methuen and Company Ltd., 1976, Capítulo VII, pp. 123-39. Entre os tra-

Althusser, em sua análise crítica da escola no contexto econômico, político e cultural da sociedade, nega a sua neutralidade, caracterizando-a como "aparelho ideológico do Estado"[12]. Ele mostra como a escola, na linha proposta por Bourdieu e Passeron, desempenha a função de reprodução da formação social, contribuindo para reproduzir tanto as relações de produção vigentes na sociedade, como as forças produtivas mediante a qualificação dos indivíduos para o mundo do trabalho. Althusser denuncia o papel socializador da escola liberal descrito por Durkheim e Parsons, faltando-lhe, no entanto, o conceito emancipatório da educação e a visão dialética da escola como instrumento de libertação na linha de Gramsci e Freire.

Gramsci, pensador italiano não ortodoxo, é um dos mitos marxistas nos meios universitários de todo o mundo e seu pensamento tem hoje uma presença marcante nos debates acadêmicos sobre a educação e o fenômeno cultural em geral. É preciso alertar aqui que Gramsci não é propriamente um teórico da educação. Ele é um pensador político com preocupações mais abrangentes que se referem à sociedade como um todo. No entanto, muitos educadores e sociólogos como, por exemplo, Young na Inglaterra, Apple nos Estados Unidos da América e Freitag no Brasil vão buscar, em seus conceitos de dominação e hegemonia, o referencial teórico para a análise da política e da prática educacional na sociedade capitalista e para a elaboração de um "conceito emancipatório de educação", em que a pedagogia assume poder político visando a libertar a população menos favorecida da hegemonia das classes dominantes[13]. É com base na importância que Gramsci atribui ao poder e à luta política na sociedade civil que os pedagogos do conflito defendem a possibilidade de repensar a educação em termos dialéticos. É precisamente o método dialético da pedagogia do conflito que permite explicar como a "pedagogia do oprimido", desvendada por Freire, leva a uma proposta emancipatória de educação.

balhos empíricos que testam as hipóteses de Berstein, ver R. Sharp e A.G. Green. *Education and Social Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975; Denis Lawton. *Social Class, Language and Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1968.

12. Louis Althusser. "Idéologie et Appareils Idéologiques d'État". Paris: *Pensée*, junho de 1970. Na mesma linha de Althusser, encontram-se também os trabalhos de Nicos Poulantzas. "Escola em Questão". *Tempo Brasileiro*, n.º 25, Rio de Janeiro, 1973, pp. 125-37; e Roger Establet. "A Escola". *Tempo Brasileiro*, n.º 35, Rio de Janeiro, 1973, pp. 93-125.

13. Michael F. D. Young (ed.). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-MacMillan, 1971; Michael W. Apple. *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979; Bárbara Freitag. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, Coleção Educação Universitária, 1980.

Na Inglaterra, além do trabalho de vanguarda de Berstein, destacam-se os estudos dos novos sociólogos educacionais liderados por Young[14]. A sua contribuição mais importante se encontra nos estudos sobre a relação entre poder e conhecimento, em que eles desocultam a natureza da cultura transmitida na escola, a relação entre classes sociais e códigos pedagógicos e a identificação dos interesses a que servem os conhecimentos ensinados nas instituições educacionais.

Esta rápida revisão mostra que os autores europeus, apesar de suas contribuições individuais diferenciadas, têm como objetivos comuns a avaliação crítica da educação liberal e a concepção de uma alternativa pedagógica voltada para a emancipação humana e a transformação social. Uma apreciação crítica dos limites analíticos e praxeológicos dessa alternativa pedagógica se encontra no final deste capítulo.

A Mensagem do Novo Mundo: Desescolarização, Pedagogia Política e Autonomia Cultural

No continente americano existe hoje uma literatura bastante extensa sobre a pedagogia do conflito sem, no entanto, constituir-se ainda numa teoria consolidada. Inserem-se nesse esforço intelectual os trabalhos de Illich sobre a "desescolarização" da sociedade, de Freire sobre a "pedagogia do oprimido" e a "educação libertadora", de Gadotti sobre a "pedagogia do conflito" e dos sociólogos e educadores de orientação neomarxista da América do Norte.

À semelhança da experiência européia, a pedagogia do conflito exposta no Novo Mundo se concentra na crítica da teoria educacional das sociedades capitalistas, sem, no entanto, apresentar uma alternativa consolidada para orientar a teoria e a prática educacional. Aliada a essa característica está sua preocupação política com o papel do poder e da mudança social. Gadotti, por exemplo, ao referir-se à educação como um lugar de tensão e de debate no contexto de uma sociedade em crise, enuncia seu caráter político, dizendo que "ela se constitui um *espaço político-pedagógico* e de liberdade, onde os homens preocupados em se

14. Michael Young (ed.). *Knowledge and Control.* Londres: Collier-MacMillan, 1971; Richard Brown (ed.). *Knowledge, Education and Cultural Change.* Londres: Tavistock, 1973; Rachel Sharp e Antony Green. *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education.* Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975; Madan Sarup. *Education, State and Crisis.* Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982; Geoff Whithy e Michael Young (eds.). *Explorations in the Driffield, Politics of School Knowledge.* Inglaterra: Nafferlon Books, 1976.

situar podem lutar por uma existência mais autêntica e numa sociedade mais justa"[15]. Gadotti insiste, várias vezes, que a sua *pedagogia do conflito* não representa uma nova teoria e, muito menos, uma teoria acabada. Questionando, inclusive, a possibilidade de uma "teorização global" do ato educativo, ele diz que suas reflexões sobre o tema são apenas uma *introdução* à pedagogia do conflito[16].

A obra de Illich faz uma crítica radical a três instituições sociais: a Igreja, a escola e a sociedade industrial como um todo. Em sua crítica à Igreja, ele ataca sua institucionalização burocrática e seu monopólio sobre o sagrado, propondo, como alternativa, a "democratização do ministério" que implica a "desclericalização"[17]. Nessa mesma linha, Illich critica a escola assentada na lógica consumista do mercado, que assume o monopólio do saber, e lhe contrapõe a instituição de "redes de saber" organizadas espontaneamente, o qual implica a "desescolarização" geral da sociedade[18]. Finalmente, Illich faz uma crítica mordaz ao modelo de produção industrial, independente de sistema ou regime político, que conduz à deterioração da qualidade de vida humana coletiva, mediante a degradação da natureza, a destruição dos laços sociais e a desintegração do ser humano, contrapondo-lhe uma nova organização social que ele denomina "sociedade convivial", na qual o ser humano controlaria os instrumentos sociais com base em novos valores, como a sobrevivência, a eqüidade e a autonomia criadora[19].

Freire elaborou suas idéias mestras sobre "conscientização", "educação libertadora" e "pedagogia política" a partir de sua experiência vivencial no Nordeste do Brasil em meio à efervescência política e social que caracterizou o início da década de 1960. Nesse contexto, ele elabora seu conceito de "educação crítica", orientada para a decisão e para a prática da responsabilidade social e política[20]. Liberdade, democracia e participação eram suas idéias-chaves conforme ele mesmo escreve, em 1967, no livro *A Educação como Prática da Liberdade*, prefaciado por Weffort[21]. A sua obra mais importante, no entanto, foi redigida

15. Moacir Gadotti. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*, 1981, p. 21.

16. *Idem, ibidem*, pp. 7-8.

17. Ivan Illich. *Libertar o Futuro*. Lisboa: Viragem, 1973.

18. *Idem. Deschooling Society*. Nova York: Harper and Row, Publishers, 1971.

19. *Idem. Tools for Conviviality*. Nova York: Harper and Row, Publishers, 1973.

20. Paulo Freire. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 12.ª edição, 1981.

21. *Idem, ibidem*. Na elaboração desses princípios, Freire (ver pp. 88, 89 e 102) se refere várias vezes aos conceitos de Karl Mannheim sobre a

em 1968, na Universidade de Harvard, sob o título *Pedagogia do Oprimido*, em que analisa a relação entre educação e política, denuncia o caráter dominador e domesticador da educação nas sociedades fundadas em relações de exploração e enuncia uma "educação libertadora", baseada na "conscientização" e exigindo a "inserção crítica na realidade"[22]. A partir daí desenvolve seu conceito de "pedagogia política", baseado no diálogo e na unidade entre reflexão e ação, cujo esquema dialético permite revelar a situação de opressão e, simultaneamente, desenvolver a capacidade de intervenção consciente na realidade histórica[23]. A mensagem política e o enfoque dialético que permeiam a obra de Freire se encontram, explícita ou implicitamente, em numerosos trabalhos publicados hoje no Brasil. Nesse contexto, destaca-se o conhecido trabalho de Gadotti, que cunhou a expressão "pedagogia do conflito" no Brasil, bem como a produção intelectual de Saviani, Ribeiro, Cury, Namo de Mello e muitos outros[24].

"educação para a decisão" por meio da "deliberação coletiva" (*Diagnóstico de Nuestro Tiempo*, pp. 31-2) e sobre a participação crítica como "processo de democratização" (*Libertad y Planificación*, p. 50).

22. *Idem. Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 4.ª edição, 1977.

23. *Idem. Ação Cultural para a Liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5.ª edição, 1981, pp. 86-95.

24. Moacir Gadotti. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito.* São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1981; Dermeval Saviani. *Do Senso Comum à Consciência Filosófica.* São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1982; Darcy Ribeiro. *A Universidade Necessária.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975; Carlos Roberto Jamil Cury. "Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo". São Paulo: PUC, Tese de Doutoramento, 1979, mimeog.; Guiomar Namo de Mello. *Magistério de 1.º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político.* São Paulo: Cortez Editora, 1982. Muitos outros trabalhos se alinham com a pedagogia do conflito, como Manfredo Berger. *Educação e Dependência.* São Paulo: DIFEL, 1980; Bárbara Freitag. *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo: Editora Moraes, Coleção Educação Universitária, 1980; Miriam Jorge Warde. *Educação e Estrutura Social: A Profissionalização em Questão.* São Paulo: Editora Moraes, 1978; Marilena Chauí. *Cultura e Democracia.* São Paulo: Editora Moderna Ltda., 1981; Luiz Antonio Cunha. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.* Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1981; Lauro Carlos Wittmann. "Administração e Planejamento da Educação: Ato Político-Pedagógico". *Revista Brasileira de Administração da Educação,* Porto Alegre, Vol. 1, n.º 2, julho/dezembro, 1983, pp. 10-22; Lauro de Oliveira Lima. *Pedagogia: Reprodução ou Transformação.* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982; Antonio Muniz Rezende. "Administrar é Educar ou Deseducar". *Educação e Sociedade.* São Paulo, 1 (2), 1979, pp. 25-35; Miguel Gonzalez Arroyo. "Administração da Educação: Poder e Participação". *Educação e Sociedade,* 2, 1979, pp. 36-46; Fernanda Sobral Benjamim. *Educação e Mudança Social.* São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1980.

No Novo Mundo é preciso destacar ainda o recente trabalho dos economistas, sociólogos e pedagogos da chamada *Esquerda Americana*, como Bowles, Gintis, Carnoy, Levin, Apple, Wexler e Giroux[25]. Bowles e Gintis chamam atenção ao papel econômico das instituições educacionais, em que a mobilidade, a seleção e a reprodução da divisão do trabalho se tornam o foco principal de análise. A sua análise econômica, no entanto, embora importante, não consegue explicar inteiramente os mecanismos de dominação que eles identificam na atividade cotidiana da escola. A sua economia política da educação precisa ser complementada com a visão cultural, pois só ela é capaz de explicar como as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são mediadas nas atividades diárias dos educadores. Uma perspectiva mais abrangente foi enunciada em algumas obras da vasta produção, de orientação essencialmente econômica, de Carnoy e Levin. A visão cultural é a preocupação central de Apple, cujos trabalhos sobre *Ideologia e Currículo* e, posteriormente, sobre *Educação e Poder*, estudam a relação entre a dominação econômica e cultural, baseado no conceito de hegemonia de Gramsci. Apple mostra como as escolas atuam como agentes de hegemonia ideológica, de "tradição seletiva" e de "incorporação cultural". Ele mostra que uma análise séria do papel da educação precisa "situar" o conhecimento, a escola e o educador nas condições sociais concretas que as "determinam", sob o prisma da justiça social e econômica. O trabalho de Wexler mostra como a escola é uma instituição que "processa conhecimento" e que desempenha uma função ideológica e política. A sociologia de Wexler, como a pedagogia de Apple, gira em torno do fenômeno do poder, preocupando-se com quem o detém e como a escola

25. Samuel Bowles e Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America.* Nova York: Basic Books, 1976; Martin Carnoy. *Schooling in a Corporate Society.* Nova York: McKay, 1975; Martin Carnoy. *Education as Cultural Imperialism.* Nova York: McKay, 1974; Henry M. Levin. "A Radical Critique of Educational Policy". Stanford, California: Occasional Paper of the Stanford University Evaluation Consorsium, 1977, mimeog.; Michael W. Apple. *Ideologia e Currículo.* São Paulo: Editora Brasiliense, S.A., 1982; Michael Apple. *Education and Power.* Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982; Philip Wexler. *The Sociology of Education: Beyond Equality.* Indianapolis: Bobbs Merrill, 1976; Henry A. Giroux. *Ideology, Culture and the Process of Schooling.* Filadélfia: Temple University Press, 1981. Para uma crítica atualizada das teorias de reprodução dos pedagogos do conflito e a proposição de uma nova "teoria da resistência", ver Henry A. Giroux. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". *Harvard Educational Review,* vol. 53, n.° 3, agosto, 1983, pp. 257-93.

contribui para uma distribuição mais eqüitativa do poder e dos recursos econômicos ou como ela contribui para a preservação das desigualdades existentes. Partindo de uma avaliação crítica dos postulados das teorias desenvolvidas na última década, Giroux apresenta uma contribuição sólida para o redirecionamento da pedagogia do conflito. Com a autoridade de pensador crítico de vanguarda da atualidade, ele mostra como as teorias de reprodução da Europa e dos Estados Unidos da América são inadequadas para fundamentar uma ciência crítica da educação, concluindo com o delineamento dos contornos de uma nova "teoria da resistência" para a educação, alicerçada na compreensão de como o poder, a resistência e a ação humana podem tornar-se elementos centrais na luta pela justiça social na escola e na sociedade.

Embora as contribuições individuais desses autores à pedagogia do conflito sejam diferentes, todos eles destacam a importância central da ideologia e o papel do poder na escola e na sociedade. Segue agora um balanço dos limites analíticos e praxeológicos de algumas contribuições importantes à pedagogia do conflito.

Questões Respondidas e Esquecidas

Estas rápidas notas sobre a pedagogia do conflito revelam a existência de uma renovada efervescência intelectual que desafia os meios educacionais de todo o mundo. Os protagonistas dessa construção teórica enfatizam a problemática política no debate pedagógico sobre a problemática psicossociológica que caracterizou a pedagogia do consenso. Ao invés de valorizar a ordem, o equilíbrio, a continuidade e a harmonia, este enfoque enfatiza o papel do poder e da contradição. Em oposição à metodologia integracionista da pedagogia do consenso, de natureza funcionalista e comportamental, a pedagogia do conflito utiliza o método dialético, com toda a força de seu poder de crítica.

Uma característica central da pedagogia do conflito é seu poder de crítica dirigido à teoria educacional capitalista. Outra característica comum, explicitamente identificada por alguns adeptos, é a ausência de uma alternativa educacional consolidada. Os autores do movimento têm consciência desse problema, tanto assim que se preocupam em propor soluções alternativas, as quais, no entanto, geralmente são apenas enunciações iniciais de uma tarefa analítica em que continuam empenhados. Nesse contexto, o método de alfabetização de adultos de Freire, baseado no conceito emancipatório pregado pelo movimento, é uma alter-

nativa que passou pelo teste da aplicação prática[26]. No caso de Illich, embora seu trabalho represente uma denúncia radical da falência do sistema escolar vigente, a sua proposta de constituição das "redes de saber" não foi operacionalizada como alternativa educacional, como ele próprio admitiu posteriormente, permanecendo mais no terreno das hipóteses que das soluções.

Outro fenômeno que sobressai na análise das diferentes contribuições do movimento é a busca de um objetivo comum — a transformação social — ao lado de orientações filosóficas mais ou menos definidas e estratégias de ação diversificadas. A mensagem filosófica de Freire é eclética e gera interpretações diferentes para cristãos e ateus, para liberais e marxistas, para povos e países subdesenvolvidos e de sociedades pós-industriais, para políticos e educadores. Em todos os casos, o grande desafio é a tradução de seu conteúdo político-pedagógico para a ação concreta. A pedagogia liberal progressista aceita o seu ideal libertador no plano pedagógico mas questiona suas possibilidades no plano político. Esse questionamento talvez se deva à atrofia do papel regulador da política na atual sociedade capitalista, em que as relações sociais são reguladas prioritariamente por considerações de ordem econômica[27].

Ao lado das questões respondidas, a pedagogia do conflito deixa também perguntas provocadoras à espera de respostas. Ao creditar a Bourdieu e Passeron a demonstração de que a ordem social vigente e o sistema escolar estão estreitamente vinculados, como se explicaria a crise internacional que se abate sobre os sistemas de ensino?[28] Seria o ní-

26. Para uma crítica mais detalhada da obra de Paulo Freire ver Posiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice. "O Debate Pedagógico". *In*: Zaia Brandão (org.). *Democratização do Ensino: Meta ou Mito.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, S.A., 1979, pp. 101-38. Um cuidadoso exame do conteúdo do sistema Paulo Freire com suas bases teóricas e ideológicas e uma análise de sua utilização em quatro experiências educacionais do País foi desenvolvido por Sílvia Maria Manfredi. *Política e Educação Popular.* São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1981. Ver também o recente exame crítico de Luiz Antonio Carvalho Franco. "Algumas Considerações Críticas Sobre a Educação Popular". *In* Paulo Nathanael P. Souza e Eurides Brito da Silva (coords.). *Educação: Escola-Trabalho.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984, pp. 225-57.

27. Para uma explicação da atrofia da política sob o império do liberalismo econômico, ver Simon Schwartzman. *Ciência, Universidade e Ideologia.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, pp. 13-23; Alberto Guerreiro Ramos. *A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

28. Para uma orientação para a leitura e a apreciação da obra de Bourdieu e Passeron, ver Luiz Antonio Cunha. "Notas para uma Leitura da Teoria da Violência Simbólica". *Educação e Sociedade,* n.º 4, pp. 79-110; Vin-

vel de ensino um reflexo da degradação crescente da sociedade e da vida humana coletiva, ao invés de ser um instrumento eficaz de sua promoção? Por outro lado, a concepção marxista dos aparelhos ideológicos do Estado de Althusser e a teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron denunciam o caráter mantenedor e reprodutor da ordem vigente, sem dúvida uma contribuição importante, mas onde está a explicação das contradições que caracterizam esse fenômeno e onde está o caminho alternativo? Cury diz muito bem que "talvez fosse importante não exagerar o papel reprodutor da escola" pois acaba por "obnubilar o lado transformador"[29], que é o objetivo central da pedagogia do conflito.

Outros questionamentos se referem ao papel político da escola e da educação em geral. Qual é o real poder político da educação tal como é defendido pelos intérpretes de Gramsci em comparação com o poder de conscientização sócio-política na linha de Freire? Qual a possibilidade real de uma pedagogia política numa sociedade em que a economia impera sobre a política? Será que a atrofia da política na vida humana coletiva dos últimos séculos oferece um quadro adequado para uma proposta pedagógica dessa natureza? Ou será que essa proposta pedagógica se insere no conjunto dos esforços que visam a devolver à política seu poder de regulação da economia e de toda a organização social? Se assim for, como é possível fazer da educação um processo de compreensão crítica da realidade capaz de oferecer elementos orientadores para o processo de regulação política da sociedade? Quais as possibilidades concretas de uma pedagogia crítica no âmbito de uma sociedade de classes, na qual a força política da ação educativa é controlada pelos valores e interesses da elite dominante? Como operacionalizar a pedagogia do conflito numa sociedade voltada para a manutenção da

cent Petit. "Les Contradictions de la Reproduction". *La Pensée,* n.° 168, abril, pp. 3-20; Guiomar Namo de Mello. *Magistério de 1.° Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político.* São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1982, pp. 16-24; Renaud Sainsaulieu. "Sobre a Reprodução de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron". *In*: Zaia Brandão (org.) *Democratização do Ensino: Meta ou Mito.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, S.A., 1979, pp. 139-59. Para uma visão revisitada da pedagogia do conflito, especialmente das teorias de reprodução, ver Henry A. Giroux. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". *Harvard Educational Review,* Vol. 53, n.° 3, agosto, 1983, pp. 257-93. Depois de mostrar a inadequação das teorias da reprodução, neste lúcido ensaio crítico, Giroux delineia os contornos de uma nova "teoria da resistência" na educação que destaca o papel do poder e da ação humana na luta pela justiça social na escola e na sociedade.

29. Carlos Roberto Jamil Cury. "Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo". Tese de Doutoramento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1979, mimeog., p. 40.

ordem vigente através de mecanismos integradores que amenizam ou dissimulam as contradições naturais de um sistema de classes? Por outro lado, será que uma educação de orientação marxista é capaz de substituir um tipo de estrutura de classes — em que as elites profissionais e burocráticas são selecionadas com base em habilidades determinadas por testes e afiliações políticas ou econômicas — por outra estrutura que também pretende ser meritocrática? Como evitar o imperativo de formar uma elite dominante em qualquer sociedade moderna? Onde está então a diferença entre os dois pólos opostos? Estaria nas razões ideológicas ou no próprio processo de seleção social?

Essas e outras perguntas acrescentam novas indagações aos questionamentos levantados nos trabalhos críticos aqui revisados. Essas indagações sugerem também que a crise social e educacional que a crítica dos protagonistas da pedagogia do conflito identifica na sociedade capitalista se abate igualmente, em muitos aspectos, sobre o mundo socialista, onde o ideal emancipatório do marxismo não foi validado até o presente. Na realidade, bem antes de 1984, a ficção que Orwell escreveu em 1948 tornou-se realidade aqui e lá[30]. Efetivamente, a reprodução da sociedade, a modelação das organizações e a manipulação do próprio pensamento humano são fenômenos constantes nas nações industrializadas do Ocidente e nos países socialistas do Leste europeu. Aqui e lá homens e mulheres vivem o pesadelo da sociedade organizacional em que os espaços sociais ou são determinados comportamentalmente como resultado da desenfreada competição funcional do individualismo ou são controlados rigidamente pelo poder dominador do Estado totalitário.

Se esse fato é admitido, além da possibilidade de analisar os dois paradigmas contrários do ponto de vista de seu conteúdo intrínseco, seria possível fazê-lo também do ponto de vista da alternância histórica. Do ponto de vista de seu conteúdo intrínseco, em particular na perspectiva da crítica radical, a pedagogia do consenso se identifica com a manutenção do *status quo*, da ordem e da coesão social em função dos interesses das classes dominantes da sociedade, enquanto que a pedagogia do conflito, em particular a vertente marxista, se preocupa com a emancipação coletiva e a transformação social, identificando-se com a classe dominada, os grupos oprimidos e a alienação das minorias desfavorecidas.

Segundo outra interpretação também seria possível conceber a possibilidade da alternância histórica dos dois paradigmas contrários.

30. George Orwell. *Nineteen Eighty-Four: A Novel.* Nova York: Hartcourt, Brace and World, 1949.

Ou seja, a tese da pedagogia do consenso poderia, em determinado momento, dar lugar a sua antítese definida em termos da pedagogia do conflito, invertendo a ordem até então vigente através do estabelecimento de uma nova ordem, um "novo consenso", independente do sistema econômico ou regime político. De acordo com essa perspectiva, a manutenção da ordem vigente seria preocupação central tanto do sistema capitalista como do sistema comunista. Neste caso, no entanto, o conteúdo intrínseco dos conceitos de "consenso" e de "conflito" seria diferente. De qualquer forma, em ambos os sistemas políticos, a prática do conflito desempenharia o papel de consciência crítica da ordem vigente, visando a sua superação. Em suma, o consenso e o conflito, se bem que a orientação epistemológica e o conteúdo intrínseco de sua concepção e de sua prática sejam diferentes, existiriam, em maior ou menor escala, em qualquer sistema político. Na medida em que nenhum dos dois sistemas busca a autodestruição, a manutenção da ordem vigente seria a meta para ambos. O papel do conflito é o de estimular a crítica e expor as contradições no sistema educacional como parte de uma estratégia política que visa à mudança social através da conscientização. No entanto, o espaço para o exercício da crítica e do conflito está em função do grau de abertura das estruturas sociais. Em qualquer sociedade, a prática da crítica e do conflito enfrentará, em algum nível, os limites impostos pela necessidade de autopreservação do sistema vigente.

Diante dessa constatação, quais são os desafios que enfrentam políticos e educadores? Para os objetivos deste estudo, o grande desafio é a criação e recriação permanente de soluções capazes de encausar a contradição histórica refletida na dialética entre o individualismo e o socialismo, que buscam, respectivamente, a plenitude individual e a libertação coletiva. A busca de paradigmas que conjuguem os ideais de liberdade e de eqüidade com base na participação coletiva é um desafio para a educação como o é para a sociedade em seu conjunto. Além desse desafio principal e do próprio encaminhamento crítico da pedagogia do conflito, é possível identificar duas outras contribuições relevantes para a educação moderna, tanto na sociedade capitalista como no mundo socialista: primeiro, a atualidade de alguns de seus temas substantivos, como a dominação e a desigualdade, a exploração e a alienação, a emancipação humana e a transformação social; segundo, o estímulo à imaginação e o desafio à criatividade dos educadores para conceber soluções superadoras para os problemas que a educação enfrenta atualmente em todo o mundo.

O próximo capítulo discute alguns desafios que enfrentam os educadores ao estudar as possibilidades de superação teórica e praxeológica da contradição histórica entre a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito.

8

Os Limites das Sínteses Superadoras no Estudo da Pedagogia

A análise desenvolvida nos dois capítulos anteriores revela que a *pedagogia do consenso* e a *pedagogia do conflito* são duas construções teoricas contrárias que buscam sua fundamentação em trabalhos mais abrangentes da ciência social.

A pedagogia do consenso é uma proposta educacional baseada na sociologia do consenso que encontra no funcionalismo sociológico associado à tradicional teoria dos sistemas seu principal desenvolvimento. A pedagogia do consenso visa a manter e aperfeiçoar o sistema social através da socialização dos participantes do sistema educacional e sua integração funcional à sociedade.

A pedagogia do conflito é a segunda construção teórica que surgiu no contexto da sociologia política enunciada por Marx e Engels antes mesmo da consolidação da pedagogia do consenso que demonstrara ser incapaz de examinar e encausar adequadamente os fenômenos do conflito e da mudança na escola e na sociedade. A pedagogia do conflito visa a transformar a realidade mediante a conscientização do ser humano e a compreensão crítica da escola e da sociedade.

A preocupação com o direcionamento filosófico do sistema educacional, tanto por parte dos protagonistas da pedagogia do consenso como por parte dos defensores da pedagogia do conflito, é um indicador expressivo da importância da educação na sociedade moderna. No caso brasileiro, o sistema educacional tem sido historicamente um instrumento utilizado pelo Estado e pela iniciativa privada para reforçar e dinamizar o modelo liberal vigente no mundo ocidental. Esta é a cons-

tatação a que chegam tanto os estudiosos liberais como os críticos socialistas, se bem que com perspectivas diferentes. Os primeiros atribuem à educação um papel de socialização dos participantes do sistema educacional visando a sua participação funcional no processo de desenvolvimento da sociedade. Os segundos denunciam o caráter ideológico da educação e a sua função reprodutora da sociedade, propondo uma teoria emancipatória de educação.

A discussão dos dois pólos teóricos — a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito —, mais do que um conjunto de soluções, apresenta como conclusão um quadro de hipóteses e desafios adicionais para estudiosos e administradores educacionais. Tais desafios podem ser vistos sob o prisma dos princípios de *exclusão, inclusão, contradição* e *totalidade.*

O primeiro desafio é levantado pelos estudiosos que defendem a tese da incompatibilidade teórica e praxeológica das duas orientações pedagógicas com base no *princípio de exclusão,* segundo o qual dois elementos não se podem encontrar num mesmo sistema. De acordo com esse princípio exclusivista, a convivência da pedagogia do consenso com a pedagogia do conflito, numa determinada sociedade historicamente situada, seria impossível. É nesse sentido que muitos estudiosos e dirigentes educacionais procedem como se os dois pólos teóricos fossem excludentes e, como tal, confessam que, por exemplo, um sistema de administração do conflito é incompatível com a pedagogia do consenso. Essa postura parece presumir que a teoria e a prática pedagógica são determinadas pela teoria e pela prática societária, com limitadas possibilidades de a educação, no desempenho de suas funções, determinar significativamente a sociedade. Os proponentes dessa hipótese negam, consciente ou inconscientemente, as potencialidades da divergência, o valor da diversidade e o papel transformador da contradição. O seu objetivo é a manutenção e o aprimoramento do sistema educacional no contexto da sociedade existente. Nesse sentido, a educação tem poucas possibilidades de se tornar agente de mudança, a não ser quando trata de mudar para aperfeiçoar o mecanismo de conservação da ordem vigente.

O segundo desafio é a discussão das possibilidades de convergência dos dois pólos teóricos baseado no *princípio de inclusão,* segundo o qual dois elementos podem coexistir num mesmo sistema. A hipótese dos adeptos dessa orientação é a de que nos dois pólos teóricos existem elementos compatíveis e incompatíveis entre si. O desafio é, precisamente, o de buscar uma fórmula teórica e praxeológica capaz de explorar as potencialidades dos elementos compatíveis entre si e relegar os elementos incompatíveis. Essa solução inclusivista é defendida pelos estudiosos

e políticos moderados que atuam de conformidade com os postulados do moderno liberalismo social ou de acordo com os princípios de algumas correntes do neo-socialismo europeu. No caso específico da administração da educação, os paradigmas teóricos e as soluções práticas associadas a essa orientação convergente representam, na realidade, uma solução de compromisso entre a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito.

O terceiro desafio é a discussão das potencialidades da oposição entre as duas orientações teóricas, baseado no *princípio de contradição*. Ao lado dos estudiosos e dirigentes educacionais que agem como se a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito fossem excludentes ou convergentes, existem pensadores que sustentam a hipótese de que os dois pólos não são nem excludentes nem convergentes, mas dialeticamente opostos. Para esses pensadores, a riqueza dessa orientação dialética está precisamente na contradição, pois ela gera possibilidades de levar à alternância e, conseqüentemente, à mudança. Essa postura leva a explorar as potencialidades da contradição como instrumento de permanente superação do conhecimento científico e tecnológico no campo da educação. O objetivo dessa superação é a busca de sínteses sempre mais perfeitas, sob a forma de quadros teóricos para estudar a pedagogia e a administração da educação e de soluções praxeológicas para orientar a prática cotidiana dos professores e administradores educacionais.

O quarto desafio é a busca da superação do esquema bipolarizado subjacente nos três enunciados precedentes, com base no *princípio de totalidade,* segundo o qual os fenômenos sociais e educacionais são realidades globais constituídas por planos ou dimensões multicêntricas. Essa orientação pressupõe que a bipolarização representa apenas *uma* perspectiva analítica importante para examinar e reger as relações existentes na sociedade, nas organizações humanas e no sistema educacional. Pressupõe ainda que a concepção da educação e de sua administração numa sociedade concreta em termos puramente dicotômicos é uma perspectiva limitada para abarcar compreensivamente a complexidade dos fenômenos educacionais e dos atos e fatos administrativos. A "superação do pensamento dicotômico"[1] que Schwartzman propõe numa perspectiva sociológica mais ampla, ao analisar as limitações da visão unidimensional do mundo dos valores e das posições políticas na sociedade moderna, é também o grande desafio da pedagogia atual. Esse enunciado sugere a elaboração e adoção de paradigmas globais, de natureza mul-

1. Simon Schwartzman. *Ciência, Universidade e Ideologia.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980, p. 147.

tidimensional, como instrumentos analíticos e praxeológicos para estudar e dimensionar a realidade multipolarizada das instituições e sistemas educacionais no contexto mais amplo da sociedade. Esse desafio foi enfrentado por pensadores das mais variadas orientações, como Parsons[2], o pai do funcionalismo sociológico, Althusser[3], o epistemólogo do marxismo estruturalista, e Benson[4], sociólogo neomarxista, para citar apenas alguns.

Nessa linha, a recente enunciação do *paradigma multidimensional de administração da educação*[5] constitui *mais uma* proposta inicial para enfrentar esse desafio intelectual no campo específico da administração da educação. Para a concepção do paradigma multidimensional de administração da educação, este autor se fundamenta na evolução do pensamento administrativo que caracterizou historicamente a educação brasileira. Depois de mostrar que a história da administração educacional no Brasil pode ser concebida em termos de quatro paradigmas subseqüentes — *administração para a eficiência, administração para a eficácia, administração para a efetividade* e *administração para a relevância* — os quais são hoje adotados como quatro paradigmas paralelos, este autor se preocupa com a concepção de um novo paradigma resultante de uma nova síntese teórica da prática da administração da educação. Essa síntese se constitui num paradigma global, baseado na análise das confluências e contradições entre os quatro paradigmas específicos adotados no decorrer da história da educação brasileira. Na realidade, de acordo com essa solução, ao invés de delimitar os fenômenos administrativos em termos de paradigmas paralelos, eles são concebidos como realidades globais com dimensões ou planos multicêntricos.

2. Talcott Parsons. *The Social System.* Londres: The Free Press of Glencoe, 1949.

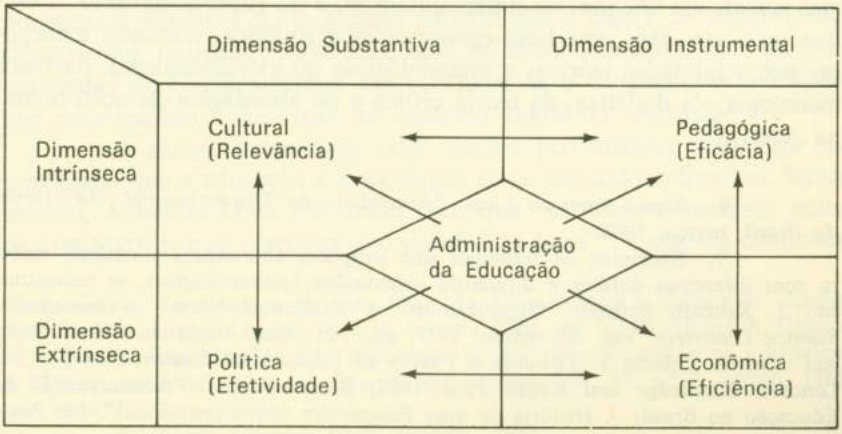
3. Louis Althusser *et alii. Lire le Capital.* Paris, 1967.

4. J. Kenneth Benson. "Organizations: A Dialectical View". *Administrative Science Quarterly,* Vol. 22, n.º 1, março, 1977, pp. 1-21.

5. Para uma discussão do paradigma multidimensional de administração da educação, ver Benno Sander. "Administração da Educação no Brasil: A História de um Paradigma Multidimensional". *In:* Paulo Nathanael P. de Souza e Eurides Brito da Silva (coords.). *Educação: Escola-Trabalho.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984, pp. 165-89; Benno Sander. *Administração da Educação no Brasil: Evolução do Conhecimento.* Fortaleza e Brasília: Edições UFC/ANPAE, 1982, pp. 31-52; Benno Sander. "Administração da Educação no Brasil: É Hora da Relevância". *Educação Brasileira,* Vol. IX, 1982, pp. 8-27. Para um teste empírico do paradigma multidimensional de administração da educação, ver Ana Elizabeth L. A. dos Santos. "O Processo Decisório no MEC: Um Jogo de Forças na Administração da Educação". Dissertação de Mestrado para a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 1984.

É nesse sentido que os quatro paradigmas específicos podem ser sintetizados num paradigma global, denominado *paradigma multidimensional de administração da educação* e constituído de quatro dimensões interagentes — *econômica, pedagógica, política* e *cultural* — correspondendo a cada dimensão um critério administrativo predominante, respectivamente, *eficiência, eficácia, efetividade* e *relevância.* A concepção do paradigma multidimensional de administração da educação parte de três pressupostos básicos. O primeiro pressuposto é o de que os fenômenos educacionais e os fatos administrativos são realidades globais constituídas de dimensões ou planos multicêntricos com ênfases ora opostas ora complementares. O segundo pressuposto é o de que no sistema educacional existem dimensões intrínsecas de natureza cultural e pedagógica ao lado de dimensões extrínsecas de natureza política e econômica. O terceiro pressuposto é o de que o ser humano como ente individual e social, politicamente engajado na sociedade, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional. É esta concepção antroposócio-política do ser humano que define a natureza e a utilização do paradigma multidimensional de administração da educação como instrumento heurístico e prescritivo. Estes conceitos traduzem-se num esquema multidimensional, graficamente representado na Figura 5, em que duas dimensões substantivas e duas instrumentais se cruzam com duas dimensões intrínsecas e duas extrínsecas.

PARADIGMA MULTIDENSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO



A concepção do paradigma multidimensional de administração da educação parte de uma definição filosófica segundo a qual as dimensões instrumentais são reguladas pelas dimensões substantivas. Estas estão diretamente comprometidas, no nível intrínseco, com o atendimento dos requisitos fundamentais do ser humano como ente individual e social e, no nível extrínseco, com a consecução dos próprios fins e objetivos políticos da sociedade. Esta orientação filosófica não se coaduna com o capitalismo radical desprovido de regulação que apregoa a independência individualista para a definição de espaços de atuação autônoma sem compromisso social. Na perspectiva desse paradigma, a liberdade de escolha por parte do ser humano implica adesão e responsabilidade social. No entanto, da mesma forma que não tem acolhida um sistema comportamentalista de administração da educação, baseado no capitalismo radical que incentiva o utilitarismo e a competição funcional desprovida de transações interpessoais substantivas, o paradigma multidimensional também rejeita as soluções administrativas, inspiradas no socialismo totalitário, que inibem a liberdade de opção e a criação de espaços diversificados para possibilitar a plena realização do ser humano como ente individual e social. Nos termos desse paradigma multidimensional, a administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e éticos de validade geral, como a liberdade e a eqüidade que, por sua vez, oferecem a moldura organizacional para a participação democrática na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva.

Alguns modelos multidimensionais têm uma orientação epistemológica radical, como, por exemplo, o de Parsons e, no lado oposto, o de Althusser. Essa contradição entre extremos reflete, na realidade, "a própria nota típica da condição humana", na expressão de Amoroso Lima, e que enfrenta, na sua experiência social, uma encruzilhada entre "sistemas sociais em choque, do supercapitalismo e do super-socialismo"[6]. Outras propostas têm uma base epistemológica sintética, tentando incorporar potencialidades teóricas e metodológicas do existencialismo, da fenomenologia, da dialética, da teoria crítica e da abordagem de ação humana coletiva[7].

6. Alceu Amoroso Lima. "Atualidade do Discernimento". *In: Jornal do Brasil,* março, 1983.

7. Exemplos de trabalhos que propõem abordagens sintéticas, embora com diferentes ênfases e diferentes orientações epistemológicas, se encontram em: J. Kenneth Benson. "Organizations: A Dialectical View". *Administrative Science Quarterly,* Vol. 22, março, 1977, pp. 1-21; Basil Bernstein. *Class, Codes and Control.* Volume 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions,* 2.ª ed. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1968; Benno Sander. "Administração da Educação no Brasil: A História de uma Perspectiva Multidimensional". *In:* Paulo

Para os autores dessas propostas sintéticas, o existencialismo permite estudar o ser humano como ente individual e social que determina sua existência, delimita subjetivamente seu espaço de ação concreta na sociedade e escolhe livremente seu destino. A fenomenologia, aliada ao existencialismo, permite captar a essência da teoria educacional através da aproximação direta dos fenômenos pedagógicos historicamente situados. A teoria crítica oferece elementos para analisar criticamente a situação educacional no contexto da sociedade e para conceber estratégias de emancipação do ser humano baseadas no desenvolvimento da racionalidade humana como categoria ética e substantiva. A dialética, depurada de certos preconceitos ideológicos e implicações valorativas, oferece condições particularmente vantajosas para explicar os fenômenos educacionais com base no seu conceito de totalidade e na sua capacidade para evidenciar e analisar os conflitos que caracterizam a experiência humana no sistema educacional inserido no contexto maior da sociedade. Finalmente, a abordagem de ação humana, como método analítico, revela e explica como a sociedade e as organizações limitam o ser humano, oferecendo-lhe uma moldura de ação individual, e como o ser humano, através de sua ação intelectual, limita substantivamente a sociedade e as organizações.

Existe estreita associação entre os princípios de *contradição* e *totalidade,* no sentido de que este incorpora e supera aquele, ampliando suas possibilidades analíticas e prescritivas. Esse processo é evidente na perspectiva dialética, segundo a qual a totalidade representa a superação da contradição. Uma análise que se detém apenas na tese e sua negação é incompleta; ela só se completa quando, através da negação da negação, alcança nova posição, a qual contém as duas primeiras e as supera na síntese, na totalidade multidimensional. Por essa razão, somente uma perspectiva sintética do fenômeno educacional é capaz de superar seccionamentos radicais e favorecer uma reflexão conceitual que permita desvendar as potencialidades das confluências e contradições múltiplas que caracterizam a educação no contexto global da sociedade.

A síntese superadora exige opções permanentes diante da encruzilhada que a educação e a sociedade como um todo enfrentam. Nesse sentido, Amoroso Lima diz muito bem que "escolher o caminho entre os caminhos que se oferecem é o desafio da hora"[8]. Como os caminhos

Nathanael P. de Souza e Eurides Brito da Silva (coords.). *Educação: Escola-Trabalho.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984, pp. 165-89; Henry A. Giroux. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". *Harvard Educational Review,* Vol. 53, n.º 3, agosto, 1983, pp. 257-93.

8. Alceu Amoroso Lima. *Op. cit.,* 1983.

são inúmeros e se constroem e reconstroem permanentemente, a escolha do caminho pedagógico no espaço e no tempo implica, para os educadores, uma superação intelectual permanente aliada a um compromisso concreto com a construção de um mundo baseado na liberdade e na eqüidade. É com essa perspectiva intelectual e praxeológica que a educação poderá contribuir efetivamente para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva.

PARTE III

A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO MEDIADOR

Um dos fatos confluentes na literatura educacional é a importância que tanto os adeptos da pedagogia do consenso *como os protagonistas da* pedagogia do conflito *atribuem à administração da educação. Por causa dessa importância, cada uma das duas construções teóricas traz em seu bojo uma proposta administrativa própria — a* administração do consenso *e a* administração do conflito, *respectivamente.*

A administração do consenso *é uma derivação natural do modelo de sistema social aplicado à organização educacional na linha positivista e funcionalista da* pedagogia do consenso. *A* administração do conflito *se assenta no valor da contradição e de sua superação na linha crítica e dialética da* pedagogia do conflito. *Em ambos os casos, a administração desempenha um papel de* mediação *mútua e múltipla entre pessoas, grupos, classes sociais, dimensões, fenômenos e organizações no contexto mais amplo da sociedade.*

O objetivo da terceira parte deste estudo é situar a administração do consenso *e a* administração do conflito *no contexto geral da teoria organizacional e administrativa do século XX e estudar a natureza da* mediação administrativa, *interna e externa, em cada uma das duas construções teóricas. Uma avaliação das potencialidades e limitações das duas perspectivas permite explorar novos caminhos em função das atuais ne-*

cessidades sociais e das características específicas do sistema educacional historicamente situado no âmbito global da sociedade. É nesse contexto que se coloca a confluência da teoria crítica *e da* abordagem de ação humana coletiva *como alternativa analítica para a superação do conhecimento no campo da administração da educação. É a partir dessa confluência que este estudo conclui com a concepção de uma perspectiva de* administração da educação como processo de participação coletiva.

9

Administração e Mediação em Perspectiva

A docência e a aprendizagem, a orientação educacional e a supervisão do ensino são práticas centrais do processo educacional formal ou não formal que se realiza dentro ou fora das instituições e sistemas de ensino. A compreensão da natureza e do papel dessas práticas é de fundamental importância para iniciar a explicação daquilo que de fato ocorre no processo educacional. Na realidade, essas práticas estão envolvidas intrinsecamente na extensa trama de relações múltiplas que ocorrem entre pessoas, grupos, fenômenos e elementos dentro dos sistemas de ensino e entre estes e a sociedade com suas instituições econômicas, culturais e políticas.

Essa complexa trama de relações múltiplas, tanto internas quanto externas, implica a existência de um processo mediador que cabe, em grande parte, à administração, como se verá nesta terceira e última parte do estudo. Para facilitar a discussão da administração como processo mediador no sistema educacional, é importante, antes de mais nada, situar a administração da educação no contexto atual da teoria organizacional e administrativa e definir a mediação como categoria formal e concreta.

A Administração da Educação Revisitada

A avaliação do estado do conhecimento da administração da educação como campo profissional de estudo revela hoje uma situação caótica em todo o mundo ocidental. A extensa utilização de teorias gerais de administração de limitada aplicabilidade prática no setor educacional, a diversidade de modelos específicos de administração fechados

sobre si mesmos e incapacitados de equacionar adequadamente a relação recíproca entre educação e sociedade, a desocultação ideológica através da crítica radical, ao lado da enunciação da fenomenologia existencial e da etnometodologia desprovidas de propostas concretas, e muitos outros fatos pouco explicados mostram um quadro confuso e indefinido.

Foi o questionamento radical das próprias bases teóricas e metodológicas da administração da educação, feito por Greenfield[1], em 1974, na Inglaterra, que desocultou essa profunda crise acadêmica, retratada nos intensos debates posteriores que levaram a um verdadeiro "tumulto intelectual"[2], na expressão de Griffiths. A partir daí apareceram inúmeros esforços teóricos visando a conceber paradigmas compreensivos para estudar a evolução do pensamento administrativo e explicar a situação existente no campo da administração da educação. Segue uma enunciação resumida de três modelos analíticos existentes, entre muitos outros, na atual literatura sobre a matéria.

Do ponto de vista histórico, a teoria administrativa do século XX foi desenvolvida por três grandes escolas — *clássica, psicossocial* e *contemporânea*[3]. A *tese clássica* foi exposta no princípio deste século, no bojo da consolidação da Revolução Industrial, por três movimentos — a administração científica de Taylor, a administração geral de Fayol e a administração burocrática de Weber. Os protagonistas da escola clássica concebem a organização como um sistema mecânico e racional, em que a mediação administrativa se pauta pelo critério da *eficiência econômica*.

1. Thomas B. Greenfield apresentou esse trabalho no *III Programa de Intercâmbio Internacional em Administração da Educação (IIP'74)*, realizado em 1974 na Grã-Bretanha, sendo publicado no ano seguinte sob o título "Theory about Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools". *In:* Meredidd Hughes (ed.). *Administering Education: International Challenge.* Londres: The Athlone Press, 1975, pp. 71-99.

2. Daniel E. Griffiths. "Intellectual Turmoil in Educational Administration". *Educational Administration Quarterly.* Vol. 15, n.º 3, outono, 1979, pp. 43-65.

3. Benno Sander. "Administração da Educação no Brasil: É Hora da Relevância". *Educação Brasileira.* Revista do CRUB, Ano IV, n.º 9, Brasília, 2.º semestre de 1982, pp. 9-15. A história da administração tem sido estudada de muitas formas, com um número maior ou menor de escolas e movimentos cronológicos e de abordagens ideológicas. No esquema geral que adotei aqui tento vincular enfoques analíticos com fases históricas e abordagens ideológicas. Nesse sentido, identifiquei o início das três grandes escolas de administração com o começo de três respectivas fases históricas marcadas por acontecimentos econômicos e políticos bem determinados: a consolidação da Revolução Industrial, a Recessão de 1929, e a II Guerra Mundial.

A *antítese psicossocial* foi desenvolvida, a partir da grande Recessão que se abateu sobre o mundo no final da década de 1920, pelo movimento das relações humanas de Mayo, Roethlisberger e Dickson e pelo comportamento administrativo protagonizado por Barnard e Simon. Os protagonistas da escola psicossocial concebem a organização como um sistema orgânico e natural, em que a mediação administrativa se preocupa com a integração funcional de seus elementos componentes à luz da *eficácia institucional* como critério predominante.

Após a II Guerra Mundial, a *síntese contemporânea* tentou superar as duas orientações anteriores à luz do critério de *efetividade política*, atribuindo especial atenção às variáveis situacionais do ambiente externo que afetam as organizações. No âmbito da escola contemporânea sobressaem vários caminhos paralelos, como o desenvolvimento organizacional, a administração para o desenvolvimento, a ecologia administrativa, o desenvolvimento institucional, a abordagem situacional, a teoria da contingência, e a ciência do *management*.

Hoje, ao lado do enfoque neoclássico das ciências gerenciais, aparecem as *teorias críticas* baseadas na fenomenologia, no existencialismo, no método dialético e nas abordagens de ação humana, que têm na *relevância cultural* o critério-chave para orientar os atos e fatos administrativos. Os recentes questionamentos críticos e as novas perspectivas teóricas no campo da administração surgem no bojo da instabilidade econômica e política internacional que caracteriza o final da década de 1970 e o início da década de 1980.

Scott, em trabalho publicado em 1981, faz uma análise da evolução da teoria administrativa do século XX em termos de *sistemas fechados* (1900-1960) e *sistemas abertos* (1960-1980), cada um com *modelos racionais* e *modelos naturais*[4]. Nos sistemas fechados, os modelos racionais de Taylor, Fayol e Weber (1900-1930) dão lugar aos modelos naturais de Mayo, Roethlisberger, Dickson, Barnard, Dalton e McGregor (1930-1960). Nos sistemas abertos os modelos racionais de Woodward, Lawrence e Lorsch, Thompson, Perrow, Pugh, Blau e Schoenherr (1960-1970) dão lugar aos modelos naturais de Hickson, March e Olsen, Meyer e Rowan, Pfeffer e Salancik (1970-1980). A natureza da mediação administrativa dos sistemas fechados difere daquela adotada nos sistemas abertos, da mesma forma que a mediação administrativa dos modelos racionais é diferente daquela exercida nos modelos naturais. Embora o trabalho de Scott apresente um esquema analítico útil para estudar a teoria administrativa do século atual, a sua perspectiva enfrenta os limites

4. W. Richard Scott. "Developments in Organizational Theory, 1960-1980". *American Behavioral Scientist*, Vol. 24, n.º 3, janeiro-fevereiro, 1981.

do próprio enfoque sistêmico adotado que não consegue abarcar compreensivamente todas as contribuições teóricas desse período.

No mesmo ano de 1981, Culbertson enuncia um esquema analítico muito elucidativo para estudar a administração da educação, baseado em três paradigmas epistemológicos diferentes: o *positivismo lógico*, a *hermenêutica* e a *teoria crítica*[5]. A hermenêutica e a teoria crítica são opções desenvolvidas nas duas últimas décadas, em oposição ao positivismo lógico que orientou as teorias clássicas e psicossociais de administração ao longo do século XX. Para Culbertson existem, a médio prazo, três opções principais para o desenvolvimento da administração da educação como campo profissional de estudo: de acordo com a primeira opção, as três epistemologias continuarão como três "caminhos paralelos"; de acordo com a segunda, os três caminhos passarão por um processo de "reparação e reconstrução" para superar as suas limitações; e, de acordo com a última opção, a administração da educação deverá encontrar um novo caminho, um novo tipo de mediação administrativa, baseado em sua própria especificidade como campo profissional de estudo.

A avaliação desses três esquemas mostra que é possível definir a administração de muitas maneiras diferentes. Mostra ainda que em cada caso é possível conceber a administração como processo mediador. Finalmente, mostra que é possível examinar o papel mediador da administração da educação sob diferentes pontos de vista, com diferentes paradigmas baseados em diferentes pressupostos epistemológicos.

A partir desses antecedentes, os diferentes tipos de mediação administrativa serão examinados à luz da perspectiva dialética adotada ao longo deste estudo, que permite conceber a administração em termos de *administração do consenso* e *administração do conflito* como duas construções teóricas contrárias. Este esquema analítico bipolar, que se fundamenta em duas filosofias diferentes de ciência e duas concepções diferentes de ser humano e sociedade, reordena etapas, tendências ou correntes do pensamento administrativo e as explicita à luz do método dialético, cujo poder de crítica e cuja capacidade heurística oferecem excelentes elementos para explicar a administração da educação como processo mediador. Antes de apresentar as duas perspectivas de administração da educação como processo mediador, é importante definir a própria natureza da *mediação*.

5. Jack A. Culbertson. "Three Epistemologies and the Study of Educational Administration". *UCEA Review*, Vol. XXII, n.º 1, inverno, 1981, pp. 1-6. Este trabalho foi aprofundado em excelente tese intitulada "Educational Administration and Planning at a Crossroads in Knowledge Development" que Culbertson defendeu no *V Programa de Intercâmbio Internacional em Administração da Educação (IIP'82)*, na Nigéria, em agosto de 1982, mimeog.

A Mediação como Categoria Formal e Concreta

Existem inúmeras tentativas para conceituar formalmente a *mediação* e para defini-la como categoria concreta[6]. Etimologicamente, *mediar* (do latim *mediare*) significa "dividir ao meio", ou "ficar *no meio* de dois pontos"[7] ou estar *entre* duas ou mais coisas separadas. Na acepção jurídica, a *mediação* é definida como "intervenção com que se busca produzir um acordo" ou como "processo pacífico de acordo de conflitos"[8].

Geralmente, as definições formais de mediação a caracterizam como categoria secundária ou acessória da realidade. De acordo com essas definições, a mediação desempenha um papel instrumental entre partes ou fenômenos substantivos de determinada realidade. No entanto, a dinâmica concreta das organizações sociais e da sociedade como um todo mostra que a mediação é um processo essencial e substantivo, pois ela é parte intrínseca do conjunto de fenômenos componentes do todo social. Na realidade, a mediação como categoria concreta limita e determina significativamente as forças componentes do sistema social.

Uma explicação elucidativa desse conceito foi feita por Namo de Mello, para quem "os processos aos quais o termo mediação se refere fazem parte *necessária* e *intrinsecamente* da realidade que se quer analisar, *não são acidentais*, nem merecem consideração apenas porque não é possível eliminá-los ou controlá-los"[9]. Ela afirma que esses processos "são o que há de mais importante no modelo epistemológico em que a categoria de mediação é formulada, porque esse modelo pretende captar o movimento", que caracteriza "a *passagem* de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade"[10]. Em seguida, Namo de Mello mostra como "a escola efetua um *movimento*, uma *passagem*", uma *mediação* entre a sociedade e o aluno, entre determinantes gerais e destino individual[11].

6. Os conceitos aqui expostos já foram discutidos por Benno Sander. "Administração da Crise Educacional: Elementos para uma Reflexão Crítica". *In: Revista da Faculdade de Educação*, UFF, Niterói, RJ, Vol. IX, julho/dezembro, 1982, pp. 61-7.

7. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975, p. 903.

8. *Idem, ibidem.*

9. Guiomar Namo de Mello. *Magistério de 1.º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1982, p. 25.

10. *Idem, ibidem*, p. 25.

11. *Idem, ibidem*, p. 27.

Cury, ampliando o significado da mediação, afirma que ela "expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo"... e que ela "procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto de suas manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial"[12]. Em certo sentido, essa visão globalizadora da realidade se aproxima do conceito de "totalidade multidimensional" enunciado no *paradigma multidimensional de administração da educação*[13], em que a mediação administrativa expressa todas as ações e interações mútuas e múltiplas, internas e externas, confluentes e antagônicas que ocorrem no sistema educacional ou, na expressão de Namo de Mello, "todas as relações pelas quais se efetua o movimento de uma totalidade, e mesmo as que se dão entre totalidades diferentes"[14].

Os conceitos de *mediação interna* e *mediação externa* são particularmente importantes para explicar e entender o papel abrangente da administração nas organizações modernas. A mediação interna refere-se aos processos ou às relações recíprocas entre pessoas, grupos, fenômenos e elementos que ocorrem dentro das organizações. A mediação externa define as relações recíprocas entre as organizações (e suas pessoas, grupos, fenômenos e elementos componentes) e seu meio ambiente. Muitos são os agentes de mediação interna e externa do sistema educacional, destacando-se a docência, a supervisão do ensino, a orientação educacional e a administração da educação. Nesse conjunto de agentes complementares, a administração da educação é particularmente importante como mediadora entre pessoas, grupos, fenômenos e elementos componentes do sistema educacional, entre o sistema educacional e outras organizações sociais, e entre o sistema educacional e a sociedade como um todo.

A natureza específica da mediação administrativa, tanto interna como externa, será analisada nos próximos dois capítulos ao apresentar duas perspectivas contrárias de administração educacional — a *administração do consenso* e a *administração do conflito*. Esta análise

12. Carlos Roberto Jamil Cury. "Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo". São Paulo: PUC, Tese de Doutoramento em Educação, 1979, mimeog.

13. Benno Sander. *Administração da Educação no Brasil: Evolução do Conhecimento*. Fortaleza e Brasília, DF: Edições UFC/ANPAE, 1982, pp. 31-48; Benno Sander. "Administração da Educação no Brasil: É Hora da Relevância". *Educação Brasileira*, Vol. IX, 1982, pp. 8-27.

14. Guiomar Namo de Mello. *Op. cit.*, p. 28.

parte do pressuposto de que a natureza da mediação se correlaciona com a própria natureza do paradigma de administração da educação adotado que, por sua vez, se fundamenta numa concepção de ser humano e numa teoria de sociedade. Neste estudo, o critério orientador para examinar a concepção de ser humano e a teoria de sociedade que informam o estudo e o exercício da administração da educação é o de *qualidade de vida humana coletiva*, alicerçada na conjugação correta dos conceitos de liberdade individual e de justiça social.

10

Administração do Consenso e Mediação Comportamental

A *administração do consenso* como perspectiva analítica e praxeológica adotada na educação é uma derivação natural do modelo de sistema social aplicado à organização educacional na linha da *pedagogia do consenso*. Essa perspectiva consensual de administração educacional se fundamenta nos conceitos positivistas e funcionalistas das teorias clássicas e psicossociais de organização e administração, preocupadas prioritariamente com a ordem, o equilíbrio, a harmonia, a integração, enfim, o consenso em função dos objetivos educacionais da sociedade.

Os teóricos da administração do consenso foram buscar seus conceitos positivistas e funcionalistas, originariamente, em Comte, Spencer, Pareto e Durkheim[1] e, mais recentemente, em Lewin, Homans, Merton e Parsons[2]. No campo específico da administração da educação na América do Norte, com posteriores reflexos na América do Sul, os conceitos positivistas e funcionalistas foram difundidos principalmente pelos psicólogos e psicólogos sociais, como Coladarci, Halpin e Getzels[3].

1. Auguste Comte. *Cours de Philosophie Positive*, 1830-1842; Herbert Spencer. *System of Synthetic Philosophy*. Londres, 1862-1893; Vilfredo Pareto. *Trattato di Sociologia Generale*, 1916; Émile Durkheim. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

2. Kurt Lewin. *A Dynamic Theory of Personality*. Nova York: McGraw-Hill Book Company, 1935; George Homans. *The Human Group*. Nova York: Hartcourt, Brace and Company, 1950; Robert K. Merton. *Social Theory and Social Function*. Nova York: The Free Press of Glencoe, 1957; Talcott Parsons. *The Social System*. Londres: The Free Press of Glencoe, 1949; Talcott Parsons e Edward Shills (eds.). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1951.

3. A. P. Coladarci e J. W. Getzels. *The Use of Theory in Educational Administration*. Stanford, California: Stanford University School of Education,

Esses e outros adeptos influentes do positivismo e do funcionalismo sociológico na educação[4] são protagonistas de uma teoria de administração da educação caracterizada por modelos hipotético-dedutivos, pela precisão, pela lógica simbólica, pela operacionalização, pela neutralidade científica e pela pesquisa empírica com métodos provenientes das ciências naturais e, posteriormente, das ciências sociais.

Os objetivos da administração do consenso são a manutenção da ordem social vigente, a obtenção da integração e da coesão social, a satisfação das necessidades sociais e a reprodução cultural e estrutural da sociedade. Para possibilitar o alcance eficiente e eficaz desses objetivos, as teorias tendem a ser realistas, racionalistas, deterministas e integracionistas. Exemplos de teorias integracionistas utilizadas na administração da educação são as teorias do equilíbrio cooperativo de Barnard e Simon[5], a teoria das decisões de Griffiths[6], a teoria integradora de

1955; Andrew W. Halpin. *Theory and Research in Administration.* Nova York: MacMillan, 1966; Andrew W. Halpin (ed.). *Administrative Theory in Education.* Chicago: Midwest Administrative Center, University of Chicago, 1958; Jacob W. Getzels e Egon G. Guba. "Social Behavior and the Administrative Process". *School Review,* Vol. 65, 1957, pp. 423-41; Jacob W. Getzels, James L. Lipham, e Roald F. Campbell. *Educational Administration as a Social Process: Theory, Research, and Practice.* Nova York: Harper and Row, 1968.

4. John K. Hemphill. "Administration as Problem Solving". *In:* Andrew W. Halpin (ed.). *Administrative Theory in Education.* Nova York: MacMillan, 1958, pp. 89-118; J. K. Hemphill. "Personal Variables and Administrative Styles". *Behavioral Science and Educational Administration.* Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Parte II. Chicago: University of Chicago Press, 1964; Neal Gross. "Some Contributions of Sociology to the Field of Education". *Harvard Educational Review,* Vol. 29, outono, 1959, pp. 275-87; Neal Gross. *Who Runs Our Schools?* Nova York: Wiley, 1958; Neal Gross, W.S. Mason, e A.M. McEachern. *Explorations in Role Analysis.* Nova York: Wiley, 1957; Daniel E. Griffiths. *Administrative Theory:* Nova York: Appleton-Century-Crofts, 1959; Daniel E. Griffiths (ed.). *Behavioral Science and Educational Administration.* Chicago: University of Chicago Press, 1964; Donald J. Willower. "Hypotheses on the School as a Social System". *Educational Administration Quarterly,* Vol. 1, 1965, pp. 40-51; Donald Willower. "Schools as Organizations: Some Illustrated Strategies for Educational Research and Practice". *Journal of Educational Administration,* Vol. 7, 1969, pp. 110-27; Wayne K. Hoy e Cecil G. Miskel. *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* Nova York: Random House, 1982; Paula Silver. *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research.* Nova York: Harper and Row, Publishers, 1983.

5. Chester I. Barnard. *As Funções do Executivo.* São Paulo: Ed. Atlas, 1971; Herbert A. Simon. *Administrative Behavior.* Nova York: MacMillan, 1945.

6. Daniel E. Griffiths. *Administrative Theory.* Nova York: Appleton-Century-Crofts, 1959.

Argyris[7], a teoria da motivação humana de McGregor[8], a teoria do sistema social de Getzels e Guba[9] e, finalmente, a recente reencarnação do enfoque de sistemas na teoria contingencial[10]. Todas essas teorias organizacionais e administrativas são visceralmente comportamentais.

Coube a Barnard e Simon, os mais influentes protagonistas da abordagem comportamental da administração, a primeira tentativa teórica para estudar a *integração* dos elementos humanos com os elementos institucionais das organizações. Barnard concebe o administrador atuando na organização como o *agente integrador* que procura otimizar simultaneamente a produção institucional, através da *eficácia*, e a produtividade humana, através da *eficiência*, para a consecução dos objetivos estabelecidos. Simon visualiza a organização como um sistema de decisões e concebe o *homem administrativo* como decisor no centro desse sistema, em oposição ao *homem econômico* da escola clássica e ao invés do *homem social* do movimento das relações humanas. À semelhança de Simon, Griffiths confere à administração a função de regular o processo de decisões à luz dos critérios de eficiência e eficácia. Diante do conflito entre necessidades individuais e expectativas institucionais, Argyris e McGregor, apoiados nos conceitos psicológicos de Maslow[11], também destacam a importância do papel integrador do administrador para promover a *fusão* entre demandas institucionais e aspirações individuais[12].

A teoria funcionalista mais influente na administração da educação das últimas décadas e que gerou o maior número de pesquisas em-

7. Chris Argyris. *Integrating the Individual and the Organization.* Nova York: Wiley, 1964.

8. Douglas M. McGregor. *The Human Side of Enterprise.* Nova York: McGraw-Hill, 1960.

9. Jacob W. Getzels e Egon G. Guba. "Social Behavior and the Administrative Process". *School Review*, Vol. 65, 1957, pp. 423-41; Jacob W. Getzels, James L. Lipham e Roald F. Campbell. *Educational Administration as a Social Process: Theory, Research, and Practice.* Nova York: Harper and Row, 1968.

10. Os protagonistas da teoria da contingência são Paul R. Lawrence e Jay W. Lorsch. *As Empresas e o Ambiente: Diferenciação e Integração Administrativas.* Petrópolis: Editora Vozes, 1973; Alfred D. Chandler, Jr. *Strategy and Structure.* Cambridge, Mass.: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1976; Tom Burns e G.M. Stalker. *The Management of Innovation.* Londres: Tavistock Publications, 1961.

11. Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality.* Nova York: Harper and Row, 1954.

12. Para uma discussão do conceito de *fusão* na teoria administrativa, ver E.W. Bakke. *The Fusion Process.* New Haven: Yale University, Labor and Management Center, 1955.

píricas é a do sistema social de Getzels e seus associados[13], recentemente reelaborada por Hoy e Miskel, e reavaliada por Silver[14]. Segue uma rápida exposição do modelo psicossociológico de administração educacional concebido originariamente por Getzels e Guba, com o propósito de caracterizar o funcionalismo como o movimento intelectual mais representativo deste século nos meios educacionais norte-americanos e que teve reflexos significativos na América do Sul[15].

Como se viu no Capítulo 6, o modelo de sistema social de Getzels e Guba é delimitado internamente por duas dimensões fundamentais — a *dimensão nomotética* ou institucional e a *dimensão idiográfica* ou individual. Na perspectiva desse modelo, o papel da administração da educação é o de efetuar a *mediação* entre as duas dimensões opostas. Partindo do modelo de Getzels e Guba, o presente capítulo passa a discutir três estilos ou paradigmas de administração da educação, com seus respectivos tipos de mediação, em função da ênfase dada às dimensões internas do sistema educacional:

(1) *administração burocrática,* em que a mediação é *normativa,* pois enfatiza a dimensão nomotética do comportamento organizacional;

(2) *administração idiossincrática,* em que a mediação é *personalista* pois enfatiza a dimensão idiográfica; e

(3) *administração da integração,* em que a mediação é *transacional,* pois enfatiza ora a dimensão nomotética ora a dimensão idiográfica.

13. Jacob W. Getzels e Egon G. Guba. "Social Behavior and the Administrative Process". *School Review,* Vol. 65, 1957, pp. 423-41; Jacob W. Getzels, James L. Lipham, e Roald F. Campbell. *Educational Administration as a Social Process: Theory, Research, and Practice.* Nova York: Harper and Row, 1968.

14. Wayne K. Hoy e Cecil G. Miskel. *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* Nova York: Random House, 1982; Paula Silver. *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research.* Nova York: Harper and Row, Publishers, 1983, pp. 239-68.

15. O modelo psicossociológico de Getzels e Guba é amplamente divulgado em todo o mundo ocidental. No Brasil ele é publicado em diversas obras e extensamente utilizado no ensino e na pesquisa nos meios universitários. Ver, por exemplo, Myrtes Alonso. *O Papel do Diretor na Administração Escolar.* São Paulo: DIFEL, EDUC, 1976. O modelo também foi utilizado como referencial para estudos empíricos no Brasil, como, por exemplo, o de Ignês Martins Tollini. "As Imagens Real e Ideal do Graduando de 2.º Grau Percebidas por Professores, Pais e Alunos". Tese de Mestrado em Educação, Fundação Universidade de Brasília, 1978.

Segue uma enunciação resumida da natureza dos três paradigmas de administração educacional da perspectiva consensual e seus respectivos tipos de mediação, dos objetivos que perseguem e dos critérios administrativos predominantes[16].

Administração Burocrática

A administração burocrática é o estilo administrativo que enfatiza a dimensão nomotética do sistema educacional e se orienta prioritariamente pelas suas exigências e normas institucionais. De acordo com essa orientação, o sistema educacional é concebido estruturalmente como um conjunto de cargos ou papéis aos quais estão adscritos direitos e deveres institucionais. Os cargos ou papéis são definidos em termos das expectativas que as pessoas da organização educacional ou fora dela esperam de seus ocupantes. Em outras palavras, o quadro de preocupações da administração burocrática se reduz à instituição, esta ao conjunto de seus papéis e estes às suas respectivas expectativas institucionais.

Assim entendida, a administração burocrática desempenha uma *mediação normativa* ao coordenar as interações entre as dimensões institucional e individual, buscando um comportamento organizacional que enfatiza a regulação, a ordem e a progressão racional visando ao alcance eficaz dos objetivos do sistema educacional.

É nesse contexto que se pode examinar a formação e a atuação do administrador burocrático. Quanto à fundamentação teórica, o administrador burocrático vai buscar seu referencial prioritariamente na sociologia, já que a administração burocrática reflete uma análise sociológica do comportamento organizacional. Na prática cotidiana de sua atuação profissional, o administrador burocrático se preocupa com as características estruturais da organização educacional no contexto da sociedade como um todo. Nesse sentido, ele está atento ao cumprimento das leis e das normas que regem o funcionamento do sistema educacional para a consecução eficaz de seus objetivos. O comportamento do administrador burocrático está orientado essencialmente para a defesa dos interesses da organização educacional como sistema, desconsideran-

16. Para uma caracterização mais detalhada dos três estilos administrativos, que Getzels e Guba denominam estilos *nomotético, idiográfico* e *transacional,* ver Jacob W. Getzels, James L. Lipham e Roald F. Campbell. *Educational Administration as a Social Process: Theory, Research, and Practice.* Nova York: Random House, 1982; Paula Silver. *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research.* Nova York: Harper and Row, Publishers, 1983, pp. 239-68.

do a importância de seus participantes como pessoas. A sua preocupação é criar um clima organizacional que favoreça a eficácia do sistema educacional para o alcance de seus objetivos, deixando para um plano secundário a eficiência individual dos participantes.

A *eficácia* torna-se assim o critério administrativo predominante da administração burocrática. A preocupação central da eficácia, como critério administrativo, é o alcance dos objetivos institucionais. Para a administração burocrática, a eficácia é o critério principal, de tal forma que a eficiência dos indivíduos somente é alimentada em função do alcance eficaz dos objetivos institucionais. Em outras palavras, se o sistema educacional adotar a administração burocrática como estilo administrativo existirá uma superordenação da eficácia institucional sobre a eficiência individual.

Administração Idiossincrática

A administração idiossincrática é o estilo administrativo que enfatiza a dimensão idiográfica e se orienta prioritariamente pelas necessidades e disposições individuais dos participantes do sistema educacional. De conformidade com essa orientação, o sistema educacional é concebido a partir da interpretação das ações e interações das pessoas que dele participam. Cada pessoa é concebida como um indivíduo único, caracterizado por uma personalidade distinta e definida por um conjunto próprio de necessidades e disposições que se refletem na sua conduta. Em outras palavras, o quadro de preocupações da administração idiossincrática se reduz ao indivíduo, provido de personalidade própria com necessidades e disposições pessoais.

Assim concebida, a administração idiossincrática desempenha uma *mediação personalista* ao coordenar as ações e interações entre as dimensões nomotética e idiográfica, pois visa obter um comportamento organizacional que enfatiza a subjetividade e as relações humanas para a satisfação e a auto-atualização dos participantes do sistema educacional.

Quanto à fundamentação teórica, o administrador idiossincrático recorre primordialmente à psicologia para conformar o seu quadro referencial, já que a administração idiossincrática reflete uma análise predominantemente psicológica do comportamento organizacional. Na sua atuação diária, ele se preocupa com as características individuais dos participantes do sistema educacional no contexto da sociedade. Comportamentalmente, o administrador idiossincrático está voltado prioritariamente para os participantes como pessoas deixando o sistema educacional como instituição para um plano subordinado. A sua preocupação é criar

um clima organizacional que favoreça a eficiência dos participantes do sistema educacional, desconsiderando a eficácia institucional para o alcance dos objetivos educacionais.

A *eficiência* torna-se assim o critério administrativo predominante da administração idiossincrática. A eficiência, como critério administrativo, se refere ao grau de satisfação individual, tendo como valor supremo a produtividade humana. Essa definição, que está claramente influenciada pela psicologia industrial preocupada em estudar o homem psicológico ao lado do homem econômico, se coaduna com o aspecto psicológico da dimensão idiográfica do sistema educacional.

Administração da Integração

A administração da integração, preocupada simultaneamente com os aspectos sociológicos e psicológicos do sistema educacional, está atenta à interação dinâmica entre as suas dimensões nomotética e idiográfica. De acordo com essa orientação, o sistema educacional é concebido a partir da interação entre instituição e indivíduo, entre papel e personalidade, entre expectativas burocráticas e necessidades e disposições pessoais. Com essa perspectiva desaparece ou diminui o reducionismo sociológico da administração burocrática e o reducionismo psicológico da administração idiossincrática.

Assim concebida, a administração da integração desempenha uma *mediação transacional* ao coordenar as interações entre as dimensões nomotética e idiográfica, enfatizando ora os requerimentos institucionais ora as necessidades individuais dependendo das circunstâncias específicas em que ocorrem os atos e fatos administrativos. Essas circunstâncias estão geralmente associadas à dimensão grupal da organização, pois o grupo de trabalho facilita a mediação entre expectativas burocráticas e motivações pessoais e propicia, em situações concretas, a combinação de papel institucional e personalidade individual.

Quanto à fundamentação teórica, o administrador integracionista vai buscar seu referencial na híbrida disciplina da psicologia social, já que a administração da integração reflete uma análise psicossociológica do comportamento organizacional. Na sua atuação diária, o administrador integracionista se preocupa com o atendimento simultâneo ou alternativo das expectativas institucionais e necessidades individuais. Nesse sentido, ele busca a congruência entre instituição e indivíduo, entre papel e personalidade, entre expectativas institucionais e necessidades pessoais. A sua preocupação é criar um clima apropriado para a sa-

tisfação organizacional, através do equilíbrio dinâmico entre eficácia institucional e eficiência individual.

A *satisfação organizacional* torna-se assim o critério administrativo predominante da administração da integração. A preocupação central da satisfação organizacional, como critério administrativo, é o alcance da congruência das expectativas institucionais e necessidades e disposições individuais num conjunto de situações dadas. Para a administração da integração a satisfação organizacional é o critério-chave que regula tanto a eficácia institucional como a eficiência individual.

Os Limites da Administração do Consenso

Em resumo, enquanto o administrador burocrático efetua uma mediação normativa e o administrador idiossincrático realiza uma mediação personalista, o administrador integracionista intervém situacionalmente, adotando uma mediação transacional. A Figura 6 apresenta esquematicamente esses conceitos.

FIGURA 6

PARADIGMAS DE ADMINISTRAÇÃO DO CONSENSO E TIPOS DE MEDIAÇÃO COM SUAS ÊNFASES E CRITÉRIOS PREDOMINANTES

A busca da congruência e da harmonia entre as diferentes dimensões do sistema educacional é uma preocupação central da administração da integração que é hoje o paradigma consensual mais defendido na educação. Essa preocupação se acentua diante dos inúmeros conflitos

que o modelo de Getzels e Guba, reelaborado por Hoy e Miskel e reavaliado por Silver, sugerem. Com efeito, ao lado das confluências, na vida real existem conflitos entre papel, norma e personalidade; entre papel e personalidade, papel e norma, norma e personalidade; finalmente, entre os elementos do sistema educacional e a sociedade com suas organizações econômicas, culturais e políticas[17].

Na linha da sociologia e da pedagogia do consenso, a resposta administrativa ao conflito organizacional é a integração comportamental tendo em vista a manutenção e o aperfeiçoamento do sistema vigente. Em outras palavras, a administração da integração é o processo mediador utilizado para tentar satisfazer simultaneamente tanto as expectativas institucionais como as necessidades e motivações individuais no processo de consecução dos objetivos maiores do sistema. Se a função específica da administração da integração é a de "integrar as expectativas da instituição e as disposições dos indivíduos de tal maneira que ela seja organizacionalmente frutífera e, ao mesmo tempo, individualmente satisfatória"[18], a mediação administrativa pode muito bem ser definida, nessa perspectiva, como um "processo pacífico de acordo de conflitos"[19].

Do ponto de vista tático, o administrador tem, na realidade, três mecanismos opcionais, de natureza comportamental, para orientar os fatos administrativos visando a otimizar o alcance dos objetivos estabelecidos:

(1) a adaptação do indivíduo ao papel institucional, rejeitando as motivações pessoais;

(2) a auto-atualização do indivíduo, relegando as expectativas institucionais a segundo plano; e, finalmente,

(3) uma solução de compromisso entre a adaptação e a auto-atualização seguindo o caminho da integração[20].

Se bem que a otimização da congruência indivíduo/instituição seja a tônica da administração da integração, há indicadores de que o

17. Para uma discussão desses conflitos organizacionais, ver Jacob W. Getzels, James L. Lipham e Roald F. Campbell. *Educational Administration as a Social Process*, 1968, pp. 109-19; Wayne K. Hoy e Cecil G. Miskel. *Educational Administration*, 1982, pp. 68-71; Paula Silver. *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research*. Nova York: Harper and Row, Publishers, 1983, pp. 239-68.

18. Jacob W. Getzels, James L. Lipham e Roald F. Campbell. *Op. cit.*, p. 119.

19. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975, p. 903.

20. Jacob W. Getzels, James L. Lipham e Roald F. Campbell. *Op. cit.*, pp. 119-26.

poder de *socialização* dos indivíduos pelas instituições sobrepuja a capacidade de *personalização* das instituições pelos indivíduos. Essa modelagem do comportamento individual pela organização corresponde a uma verdadeira *socialização burocrática*. Existem hoje estudos empíricos que tendem a comprovar que a burocracia do sistema educacional tem um papel socializador importante fazendo com que os seus participantes absorvam rapidamente o valor da ordem, da conformidade, da subordinação e da lealdade organizacional[21]. No caso da educação isso significa que a socialização dos indivíduos (estudantes, professores, orientadores, supervisores e pessoal de apoio administrativo) pelo sistema educacional é mais provável que a personalização do sistema pelos indivíduos. Em outras palavras, a organização determina o ser humano de tal forma que haja poucas possibilidades de o ser humano determinar a organização. Portanto, o paradigma comportamental não atribui a devida importância ao poder determinador da intencionalidade humana sobre o destino da organização.

Por causa da própria tradição liberal da sociedade brasileira, os três paradigmas de administração da perspectiva consensual têm tido acolhida generalizada nos meios educacionais do País. Com efeito, o estudo da evolução da teoria administrativa na educação brasileira[22] fornece valiosos elementos para analisar e compreender a utilização dos conceitos e das práticas positivistas e funcionalistas na administração de instituições e sistemas de ensino no Brasil.

21. Thomas Wiggins. "Why Our Urban Schools Are Leaderless". *Education and Urban Society*, 2, 1970, pp. 169-77; Wayne K. Hoy e Richard Rees. "The Bureaucratic Socialization of Student Teachers". *Journal of Teacher Education*, 28, 1977, pp. 23-6; Wayne K. Hoy. "Pupil Control and Organizational Socialization: The Influence of Experience on the Beginning Teacher". *School Review*, 76, 1968, pp. 312-23; Edwin M. Bridges. "Bureaucratic Role and Socialization: The Influence of Experience on the Elementary Principal". *Educational Administration Quarterly*, 1, 1965, pp. 19-28.

22. Benno Sander. *Administração da Educação no Brasil: Evolução do Conhecimento*, Fortaleza e Brasília, Edições UFC/ANPAE, 1982. A avaliação da contribuição dos pioneiros da administração escolar no Brasil — Roldão Lopes de Barros, A. Almeida Júnior, Anísio Teixeira, J. Querino Ribeiro, Lourenço Filho, Carlos Correa Mascaro, A. Pithon Pinto, A. Carneiro Leão, Paulo de Almeida Campos, Lauro Esmanhoto e seus seguidores — mostra que eles pautaram seus trabalhos e ensinamentos pelas correntes positivistas provenientes da Europa e dos Estados Unidos da América, inserindo-se, assim, no movimento intelectual dominante nas ciências sociais e jurídicas da época. Essa filosofia positivista está subjacente, se bem que com orientações diferentes, nos principais textos de administração escolar publicados no Brasil, como Anísio S. Teixeira. *Educação Pública, Sua Organização e Administração*, 1935; José Querino Ribeiro. *Fayolismo na Administração das Escolas Públicas*. São Paulo, 1938; José Querino

Foi precisamente sob o domínio do positivismo na história republicana do Brasil que se desenvolveram os estudos mais influentes tanto na administração educacional como na administração pública e empresarial. A avaliação desses estudos mostra que os seus principais protagonistas, desde a década de 1930 até o presente, foram buscar seus elementos conceituais e metodológicos nas teorias clássicas e comportamentais da administração desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos da América. Com o questionamento dos fundamentos positivistas e funcionalistas das teorias tradicionais de administração educacional no Brasil e no contexto internacional em geral, surge hoje uma crescente produção intelectual nos meios educacionais de vanguarda e que está patente na atividade editorial, nos cursos de pós-graduação em educação e nas iniciativas das associações de educadores, como no caso da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Educação (ANDE), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e de outras entidades que congregam educadores. O próximo capítulo passará em revista alguns desses novos esforços intelectuais no campo específico da administração da educação, ao expor diferentes perspectivas à luz da administração do conflito, concebida como antítese da administração do consenso.

As críticas feitas à administração do consenso atacam fundamentalmente as suas bases positivistas e funcionalistas[23]. Aqui é o mo-

Ribeiro. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar.* São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim n.º 158, 1952; Antonio Carneiro Leão. *Introdução à Administração Escolar.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939; M. B. Lourenço Filho. *Organização e Administração Escolar.* São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963; Carlos Correa Mascaro. *A Administração Escolar na América Latina.* Salvador: Edição da ANPAE, Caderno de Administração Escolar n.º IV, 1968; Arnaldo Niskier. *Administração Escolar.* Porto Alegre, RS: Edições Tabajara, 1964; Rudolf Lenhard. *Introdução à Administração Escolar.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978; Moysés Brejon. *Alguns Aspectos da Formação de Administradores Escolares.* Salvador: Edições da ANPAE, Caderno n.º III, 1966; Myrtes Alonso. *O Papel do Diretor na Administração Escolar.* São Paulo: DIFEL, EDUC, 1976.

23. Existem hoje inúmeras revisões críticas da teoria organizacional e administrativa na educação do século XX no mundo ocidental e seria impossível registrá-las todas aqui. Esta análise foi buscar valiosos subsídios em Jack Culbertson. "Educational Administration and Planning at a Crossroads in Knowledge Development", Conferência proferida no *V Programa de Intercâmbio Internacional em Administração da Educação (IIP'82),* na Nigéria, 1982, mimeog.; Daniel E. Griffiths. "Theories: Past, Present, and Future". Conferência proferida no *V Programa de Intercâmbio Internacional em Administração da Educação (IIP'82),* na Nigéria, em 1982, mimeog.; Richard J. Bates. "Towards a Critical

mento de reiterar que a filosofia positivista e a sociologia funcionalista estão estreitamente associadas. Na realidade, o positivismo de Comte é o principal fundamento do funcionalismo sociológico desenvolvido por Pareto, Merton, Parsons e outros sociólogos. Se bem que a crítica moderna atribua ao positivismo e, conseqüentemente, ao funcionalismo inúmeras conquistas no campo da educação e de sua administração, ela reconhece as suas debilidades e falácias. Por causa do compromisso do positivismo e do funcionalismo com o *status quo*, a administração do consenso se caracteriza por sua limitada capacidade crítica. Por essa razão, ela se esgota com a descrição dos fenômenos organizacionais e dos atos e fatos administrativos sem assumir postura crítica. Da mesma forma, por causa dos princípios objetivistas e nomotéticos subjacentes, a administração do consenso tem sido incapaz de equacionar adequadamente o poder condicionador da intencionalidade do ser humano atuando nas organizações. Os fenômenos do poder e do conflito recebem por parte da administração do consenso um tratamento comportamental e tático, desprovido de perspectiva histórica e de explicação sócio-política.

A neutralidade científica e a operacionalização instrumental de conceitos teóricos são dois outros problemas não resolvidos pela administração do consenso baseada na filosofia positivista e na sociologia funcionalista. Será que a operacionalização ajuda a clarificar os conceitos? Se os conceitos são confusos ou se sua legitimidade é questionável, qual a validade de métodos experimentais com sofisticada operacionalização instrumental? A neutralidade está ligada ao problema dos valores. Muitos funcionalistas, como Parsons e Getzels, por exemplo, tomam em conta os valores culturais que afetam a teoria e a prática educacional, mas não discutem a natureza desses valores nem os interesses a que servem.

Do ponto de vista metodológico é preciso lembrar que a pesquisa de caráter empírico que subsidia a administração do consenso precisa ser cuidadosamente reavaliada em vista de que o positivismo que lhe é subjacente não conseguiu explicar e resolver a dicotomia entre teo-

Practice of Educational Administration". *Commonwealth Council for Educational Administration: Studies in Educational Administration*, n.º 27, setembro, 1982; Thomas B. Greenfield. "Theory about Organizations: A New Perspective". *In:* Meredidd Hughes. *Administering Education: International Challenge.* Londres: The Athlone Press, 1975, pp. 71-99. Para recentes críticas publicadas no Brasil, ver José Camilo dos Santos Filho. "Administração Educacional e Desenvolvimento Social". *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Vol. I, n.º 1, 1982, pp. 46-64; Acácia Zeneida Kuenzer Zung. "A Teoria da Administração Educacional: Ciência e Ideologia". *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 48, fevereiro de 1984, pp. 39-46.

ria e observação. Esta advertência não pretende sugerir o abandono da pesquisa empírica e experimental; ao contrário, ela pretende sugerir a necessidade de sua adequada utilização. Nesse sentido, duas precauções são importantes: primeiro, que a quantificação e a operacionalização se subordinem à clareza dos conceitos e teorias e à sua relevância para a qualidade de vida humana; segundo, que o pesquisador tome em conta que na realidade cotidiana existem muitos elementos subjetivos e não-observáveis que o teste empírico não consegue captar. Logo, a realidade observável e interpretável apenas é capaz de explicar parcialmente a teoria. São evidentes as implicações dos resultados desse tipo de pesquisa para a prática cotidiana da administração da educação.

Apesar das limitações reveladas pela crítica moderna, o positivismo, especialmente o positivismo lógico, desempenhou um papel científico importante no século XX. Suppe diz muito bem:

> Hoje o positivismo pertence verdadeiramente à história da filosofia da ciência, e sua influência é aquela de um movimento historicamente importante na preparação do terreno de uma filosofia contemporânea da ciência muito modificada[24].

Da mesma forma, no campo específico da administração da educação, as teorias positivistas e funcionalistas ocupam um lugar proeminente na história do pensamento administrativo. Elas deverão passar por um processo de reconstrução científica e deverão continuar a influenciar decisivamente a teoria organizacional e administrativa nos próximos anos, ao mesmo tempo em que novos paradigmas forem concebidos em função de novas concepções de ser humano, novas filosofias de ciência e novas teorias de sociedade[25].

24. Frederick Suppe. *The Structure of Scientific Theories.* Urbana: University of Illinois Press, 1977, p. 632. Citado por Daniel E. Griffiths. "Theories: Past, Present and Future". Conferência proferida no *V Programa de Intercâmbio Internacional em Administração da Educação (IIP'82),* na Nigéria, em agosto de 1982, mimeog.

25. Um indicador do movimento epistemológico que estuda os limites dos fundamentos positivistas da teoria organizacional e administrativa utilizada na educação se encontra na efervescência intelectual refletida em importantes trabalhos atuais, além dos já mencionados na nota 23 anterior, como os de D.C. Phillips. "After the Wake: Pospositivistic Educational Thought". *Educational Researcher,* Vol. 12, n.º 5, 1983, pp. 4-12; Elliot W. Eisner. "Anastasia Might Still be Alive, but the Monarchy is Dead". *Educational Researcher,* Vol. 12, n.º 5, 1983, pp. 13-24; Flora Ida Ortiz. "Response to the Phillips-Eisner Papers". *Organization Theory Dialogue,* AERA, Vol. 4, n.º 1, 1984, pp. 2-4; William Foster. "Some Comments on Logical Positivism". *Organization Theory Dialogue,*

É nesse espírito de construção e reconstrução científica que o Capítulo 12 conclui este estudo com um exame inicial das possibilidades de superação das tradicionais teorias organizacionais e administrativas adotadas na educação. O critério orientador desse esforço intelectual que propõe uma perspectiva participante de administração da educação é o de *qualidade de vida humana coletiva*, alicerçado na liberdade e na eqüidade.

AERA, Vol. 4, n.º 1, 1984, pp. 4-9; Alberto Guerreiro Ramos. *A Nova Ciência das Organizações*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1981; Donald J. Willower. "Educational Administration: Some Philosophical and Other Considerations". *Journal of Educational Administration*, Vol. XIX, n.º 2, 1981, pp. 115-39.

11

Administração do Conflito e Mediação Dialética

A *pedagogia do conflito,* à semelhança da *pedagogia do consenso,* também tem sua proposta administrativa específica. Diferentemente da *administração do consenso,* tal proposta, denominada *administração do conflito,* ainda não está consolidada teoricamente. No entanto, com o questionamento dos fundamentos positivistas e funcionalistas da administração do consenso, vem surgindo propostas alternativas de administração do conflito, enunciadas pela fenomenologia existencial, pela sociologia do absurdo, pelo anarquismo, pelo humanismo radical e pelo estruturalismo radical.

As principais raízes da administração do conflito se encontram, de um lado, na economia política de Marx e Engels[1] e, de outro lado, no existencialismo de Kierkegaard e Sartre aliado ao idealismo de Kant, Fichte e Hegel[2]. Embora o marxismo e o existencialismo sejam as fontes primárias mais influentes da administração do conflito, outras contribuições filosóficas e metodológicas concorreram para conformar o referencial teórico do movimento, como a fenomenologia e o anarquismo[3].

1. Karl Marx. *O Capital.* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980; Friedrich Engels. *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft,* 1891.

2. Soren A. Kierkegaard. *Philosofiske Smuler,* 1844; Jean-Paul Sartre. *L'Être et le Néant,* 1943; Emmanuel Kant. *Kritik de Reinen Vernunft,* 1781; E. Kant. *Die Metaphysik der Sitten,* 1797; Johann Gettlieb Fichte. *Darstellung der Wissenschaftslehre,* 1801; George W.F. Hegel. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte,* 1837.

3. Para uma discussão da fenomenologia, como método de conhecimento científico, ver Edmund Husserl, *Ideen su einer reinen Phanomenologie und Phanomenologischen Philosophie,* 1913. Para uma visão do anarquismo como doutrina filosófica e movimento revolucionário, exposto por Pierre-Joseph Prou-

Este capítulo se limita a expor três estilos ou paradigmas de administração do conflito, com três tipos respectivos de mediação, em função de três orientações epistemológicas diferentes:

(1) *administração estruturalista,* em que a mediação é *determinista,* enfatizando a objetividade institucional dos atos e fatos administrativos;

(2) *administração humanista,* em que a mediação é *reflexiva,* enfatizando a subjetividade individual; e

(3) *administração concreta,* em que a mediação é *dialética,* enfatizando a totalidade como critério administrativo.

Cada um dos três paradigmas tem orientações filosóficas e sociológicas próprias e seus adeptos assumem posturas específicas sobre a condição humana na sociedade, como se verá a seguir.

Administração Estruturalista

O estruturalismo, seja como corpo teórico seja como método heurístico, assume as mais variadas formas não obstante a universalidade de seu conceito de *estrutura.* A literatura universal mostra que o conceito de *estrutura* invadiu praticamente todas as áreas do conhecimento, indo da filosofia às ciências exatas e naturais, da arte à tecnologia, da lingüística às ciências sociais. Saviani afirma que "a difusão do estruturalismo atingiu tais proporções que dificilmente algum representante da cultura contemporânea não seria classificado como estruturalista"[4]. Naturalmente, em cada caso específico, o significado do termo *estrutura* é diferente, fato que deixa o analista diante de um grande desafio semântico. Não obstante a variedade de seus significados e usos, é possível identificar pelo menos três características universais do conceito de *estrutura:* totalidade, transformação e auto-regulação.

dhon, Fourrier, Bakunin, William Godwin, Errico Malatesta e, no Brasil, Giovanni Rossi e José Oiticica, ver George Woodcock. *Anarchism: A History of Libertation Ideas and Movements.* Middlesex: Harmondsworth, 1963; Everardo Dias. *História das Lutas Sociais no Brasil.* São Paulo, 1962. A proposta de Proudhon é particularmente importante na teoria administrativa, como se pode deduzir, por exemplo, de Jean Bancal. *Proudhon: Pluralisme et Autogestion.* Paris: Aubier-Montaigne, 1970, e de Fernando C. Prestes Motta. *Burocracia e Autogestão.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

4. Dermeval Saviani. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica.* São Paulo: Cortez Editora, 1982, p. 109.

Nas ciências sociais, essas características são patentes, tanto na orientação tradicional do gestaltismo psicossociológico de Lewin[5], no funcionalismo sociológico de Parsons[6], no estruturalismo psicogenético de Piaget[7] e na antropologia social de Lévi-Strauss[8], como na orientação radical da economia política de Marx[9].

Escapa aos propósitos deste trabalho fazer uma exposição geral do estruturalismo como corpo teórico e método de conhecimento científico, tarefa que, aliás, já foi cumprida em numerosas obras publicadas no século atual. Para os objetivos deste trabalho, introduz-se apenas a discussão da histórica associação entre o estruturalismo e o marxismo, através de sua vinculação com o construtivismo, ao qual não é possível negar caráter dialético, pois ele enfatiza o conceito de totalidade, a contradição e a superação[10].

Nesse sentido, é muito elucidativo examinar a análise estruturalista que Althusser faz da obra de Marx[11]. Tentando superar a importância que Marx atribui ao historicismo, Althusser ressalta o caráter estruturalista de sua interpretação sociológica. Ao contrário de muitos de seus contemporâneos, Althusser rejeita a interpretação humanista de Marx. Ele considera os primeiros trabalhos de Marx que, sob a influência do idealismo hegeliano, enfatizam a essência humana e a alienação, basicamente ideológicos e pouco científicos. Para Althusser, o próprio Marx rejeitou a orientação antropológica de seu trabalho inicial para construir um novo quadro de conceitos científicos, como os das forças de produção e das relações de produção. No seu trabalho, Althusser utiliza esse novo quadro referencial de Marx, em que a unidade analítica não é o indivíduo e sim a formação social.

Segundo o modelo de Althusser, na totalidade social há quatro níveis ou práticas diferentes: econômica, política, ideológica e teórica. Embora, em última instância, a economia seja determinante, em momentos ou situações específicas, o papel dominante pode corresponder tam-

5. Kurt Lewin. *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers.* Nova York, 1951.

6. Talcott Parsons. *Structure and Process in Modern Societies.* Illinois: The Free Press of Glencoe, 1960.

7. Jean Piaget. *O Estruturalismo.* São Paulo: DIFEL, 1970.

8. Claude Lévi-Strauss. *Anthropologie Structurale.* Paris, 1958.

9. Karl Marx. *O Capital.* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

10. Ver René Ballet *et alii. Estruturalismo e Marxismo.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

11. Ver Louis Althusser *et alii. Lire le Capital.* Paris, 1967. Para uma crítica percuciente do marxismo estrutural de Althusser, seus equívocos e suas obscuridades, ver Raymond Aron. *Uma Sagrada Família a Outra,* 1970.

bém a outras práticas. Nesses casos específicos, não existe apenas uma simples relação dialética entre infra-estrutura e superestrutura, entre economia e cultura, entre capital e trabalho, entre instituição e indivíduo, mas uma complexa unidade de dimensões ou práticas diferenciadas com relativa autonomia entre si. Ele postula que, embora cada uma das dimensões ou práticas conserve sua autonomia relativa com relação às outras, existe uma unidade entre as práticas contraditórias que compõem a totalidade social. Em outras palavras, na totalidade estrutural existe a possibilidade de contradições múltiplas que se relacionam entre si de muitas maneiras.

No entanto, ao apresentar os seus conceitos sobre a relação entre a totalidade social e a educação, no seu ensaio sobre "a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado"[12], Althusser destaca duas estruturas principais na composição multidimensional da totalidade social: a infra-estrutura (forças de produção) e a superestrutura (lei, Estado, religião, política, administração, educação). Para ele, existe uma ação recíproca entre a superestrutura cultural e a base econômica, com uma autonomia reduzida da superestrutura em relação à base.

Ao atribuir à infra-estrutura econômica o poder de regulação da totalidade social, a análise de Althusser implica uma concepção passiva e determinística do ser humano. Para ele, a economia modela a cultura e os indivíduos. Por outro lado, sua epistemologia estruturalista do marxismo não equaciona adequadamente o problema da unidade entre teoria e prática. No entanto, sua contribuição não deixa de ser historicamente importante, legando-nos uma pergunta ainda não respondida: como a estrutura do todo social age sobre suas partes e vice-versa? É esse um dilema fundamental para a administração da educação que precisamente é chamada a desempenhar um papel mediador entre a totalidade do sistema educacional e suas partes componentes, entre economia e educação, entre o capital e o trabalho dos educadores, entre a escola como instituição e seus participantes.

Ao lado de Althusser, Bourdieu é outro importante estruturalista influenciado pelo pensamento de Marx que se dedicou ao estudo da educação e sua organização. Ele, na realidade, tentou construir um modelo analítico fundamentado principalmente em Durkheim e, em menor escala, em Marx e Lévi-Strauss para estudar uma ampla gama de questões sobre a relação entre estrutura, cultura e educação[13]. Um pro-

12. Louis Althusser. "Idéologie et Appareils Idéologiques d'État". Paris: *Pensée*, junho, 1970.

13. Pierre Bourdieu. *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo: Perspectiva, 1974; Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. *A Reprodução: Ele-*

blema que Bourdieu não conseguiu evitar na sua análise da reprodução social e cultural é o caráter relativamente estático e auto-regulador de seu modelo, como é o caso do modelo de Althusser e dos estruturalistas radicais em geral.

Embora Althusser e Bourdieu não tenham concebido teorias específicas de administração da educação, é possível fazer valiosas derivações conceituais de seus trabalhos para especular a respeito de um paradigma estruturalista de administração educacional. De acordo com a epistemologia althusseriana, é possível conceber o sistema educacional como uma totalidade estrutural com níveis ou práticas diferentes que refletem uma multiplicidade de contradições. À semelhança do que ocorre na sociedade, nessa composição multidimensional, a dimensão econômica da educação determina consideravelmente as demais dimensões, como a política, a cultural e a humana. Esse sistema de relações sugere que a administração educacional, ao mediar as contradições entre as diferentes dimensões ou práticas pedagógicas, é economicamente determinada[14].

O mesmo papel regulador da economia também pode ser identificado no estudo da reprodução social e cultural de Bourdieu. Como no caso da concepção althusseriana, o caráter estático do modelo de Bourdieu, que enfatiza a característica auto-reguladora da estrutura em detrimento de sua característica transformadora, informa todas as práticas pedagógicas, entre elas a administração da educação.

Em resumo, de acordo com a epistemologia estruturalista de Althusser e Bourdieu, a estrutura interna do sistema educacional reproduz a estrutura externa modelada pela economia. Nesse contexto, a administração estruturalista inspirada na interpretação de Althusser e Bourdieu, ao tentar superar as contradições entre as diferentes dimensões da estrutura educacional, desempenha uma *mediação determinista,* orientando-se essencialmente pelas imposições infra-estruturais, de natureza econômica, e relegando as aspirações culturais e as necessidades e disposições humanas para um plano secundário. No *plano objetivo-subjetivo* do comportamento organizacional, a administração estruturalista en-

mentos para uma Teoria dos Sistemas de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

14. Aplicada à administração da educação, a auto-regulação econômica expressa na epistemologia althusseriana do marxismo, se opõe à regulação intencional, enraizada na dimensão cultural e política, que este autor defende no "paradigma multidimensional de administração da educação". Ver Benno Sander. "Administração da Educação no Brasil: É Hora da Relevância". *Educação Brasileira,* Revista do CRUB, Brasília, Ano IV, n.º 9, 2.º semestre, 1982, pp. 8-27.

fatiza a *objetividade* como critério orientador dos atos e fatos administrativos.

Administração Humanista

A administração humanista busca seu referencial teórico no existencialismo e, em menor escala, no anarquismo e em algumas interpretações do marxismo. Efetivamente, o exame da evolução do pensamento de Marx durante sua vida permite fazer vários cortes epistemológicos que hoje são seletivamente percebidos pelos analistas. Para Althusser, por exemplo, Marx era humanista e idealista antes de 1844, tornando-se científico e materialista depois. Da mesma forma, no atual movimento neomarxista, sobretudo nos países comunistas da Europa oriental fora da Rússia, existem tentativas intelectuais que visam a revelar a face humanista do marxismo, como se pode deduzir, por exemplo, da obra do polonês (hoje residindo na Inglaterra) Kolakowski, do tcheco Kosik e do italiano Gramsci[15].

No entanto, a principal inspiração do humanismo radical desenvolvido nos séculos XIX e XX e, conseqüentemente, da administração humanista se encontra no existencialismo, filosofia antiorganizacional e anti-sistêmica que parte da noção de que o ser humano determina seu espaço vital, constrói a sociedade e as organizações em que vive e escolhe livremente seu destino. Como doutrina filosófica, o existencialismo se baseia nas raízes da *existência humana*, ao invés da *essência humana*. Com ampla expressão nas ciências e nas artes, o existencialismo expõe o absurdo da *existência humana* caracterizada pela *inutilidade* em vista de que ela se dissolve com a morte.

A genealogia dessa visão radical da condição humana, que se consolidou na Europa como doutrina filosófica no século XIX, tem sua origem quatro séculos antes da era cristã com Sócrates, passando por Santo Agostinho no século V e por Pascal no século XVII para, finalmente, chegar a Kierkegaard no século XIX, a quem coube a paternidade do movimento[16]. A partir do trabalho de Kierkegaard, o existen-

15. Lexzeck Kolakowski. *Der Mensche ohne Alternative: von der Moglichkeit und der Unmoglichkeit Marxist zu Sein*. 1960; L. Kolakowski. *A Presença do Mito*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981; Karl Kosik. *A Dialética do Concreto: Estudo sobre a Problemática do Homem e do Mundo*, 1963; Antonio Gramsci. *Il Materialismo Storico*. Roma: Editori Riuniti, 1973; Antonio Gramsci. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

16. Ver Soren A. Kierkegaard. *Philosofiske Smuler*, 1844.

cialismo se propagou rapidamente no século atual através de diferentes correntes protagonizadas por cristãos, como Jaspers e Marcel, e ateus, como Heidegger e Sartre[17]. No entanto, apesar da diversidade de concepções, todos os protagonistas partem da *existência* como questão central, consideram o mundo externo *absurdo*, acham a *ciência irrelevante* para explicar a condição humana e resolver seus problemas e têm na *liberdade humana* sua problemática central. O existencialismo se opõe ao racionalismo cartesiano, à vertente estruturalista do marxismo e ao funcionalismo positivista. Kierkegaard e seus seguidores procuram preservar o valor infinito do indivíduo, exaltando a subjetividade e a interioridade do espírito. Para eles, a existência e a verdade são subjetivas, ao invés de objetivas como prega o positivismo, e a realidade é antiorganizacional e anti-sistêmica. Contra as pretensões do estruturalismo marxista e do positivismo funcionalista, o existencialismo defende como verdades irredutíveis a legitimidade da crença, da escolha, da liberdade, do paradoxo, do absurdo. O absurdo da existência humana e da realidade do mundo é o princípio central do atual estágio do existencialismo que se firmou na França, a partir da II Guerra Mundial, com Sartre e Camus[18].

A crítica moderna ao existencialismo destaca a significância da subjetividade, a importância da consciência e o valor da liberdade, e salienta a relevância de sua contribuição à defesa do ser humano contra as forças socializadoras e modeladoras da sociedade organizacional do mundo moderno. No entanto, ao desconsiderar a *essência* em favor da *existência humana*, o existencialismo pode correr o risco de favorecer o irracionalismo e o individualismo anárquico que não se compatibilizam com a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva. Para evitar esse risco, alguns pensadores recorrem ao concurso da fenomenologia que, ao captar a essência dos fenômenos sociais, oferece valiosos subsídios para ensaiar uma teoria de educação e de administração da educação que adote a *existência humana* como questão fundamental sem abandonar a sua *essência*.

A concepção de uma teoria existencialista de administração da educação é um ideal longínquo a ser alcançado, apresentando-se ainda como um desafio intelectual de grandes proporções. Como organizar e administrar uma realidade "antiorganizacional"? Como sistematizar uma

17. Karl Jaspers. *Existenz-Philosophie*, 1937; Martin Heidegger. *Sein und Zeit*, 1927; Jean-Paul Sartre. *L'Existencialisme est un Humanisme*. Paris, 1946; J.-P. Sartre *et alii*. *Marxisme et Existencialisme*. Paris, 1962.

18. Jean-Paul Sartre. *L'Être et le Néant*, 1943; Albert Camus. *L'Homme Révolté*, 1954.

realidade "anti-sistêmica"? Como organizar e administrar a vida social ou escolar para que o ser humano que dela participa possa determinar subjetivamente seu espaço vital, possa construir conscientemente sua realidade e possa escolher livremente seu destino? Como pode a administração equacionar a verdade subjetiva, a liberdade, o paradoxo e o absurdo sem cair no irracionalismo e no individualismo anárquico? Qual seria o caminho para a administração da educação diante dessas colocações paradoxais? Seria o de eliminar a administração já que ela não teria papel a desempenhar? No entanto, da mesma forma como Camus e Sartre argumentam contra o suicídio como solução séria para a absurda condição humana, argumenta-se contra a eliminação da administração como resposta ao problema. Não seria a eliminação da administração ou o suicídio dos administradores o caminho irreversível para o irracionalismo organizacional e o individualismo anárquico ambos incompatíveis com a qualidade de vida humana coletiva?

É fácil deduzir de todas essas indagações de que não existe um caminho fácil, muito menos um modelo consolidado de administração da educação de orientação existencialista. Existem algumas enunciações iniciais que se fundamentam na confluência do existencialismo, do anarquismo e do método fenomenológico. A fenomenologia, como método de conhecimento científico consolidado por Husserl[19], permite identificar realidades sociais e interpretar situações humanas e organizacionais numa multiplicidade de níveis ou perspectivas através da aproximação direta dos fenômenos existenciais. A fenomenologia existencial oferece, então, um novo quadro referencial para conceber uma teoria de administração da educação que se opõe, simultaneamente, à vertente estruturalista do marxismo e à orientação empírica do funcionalismo positivista. Finalmente, o anarquismo como doutrina filosófica e movimento libertário desenvolvido no século passado, sob a liderança de Proudhon, veio fornecer as bases para a concepção da autogestão como modelo de administração autônoma, em oposição à heterogestão, de natureza hierárquica e burocrática, que caracteriza o pensamento administrativo desde a escola clássica até o presente[20].

19. Edmund Husserl. *Op. cit.*, 1913.

20. Ver Pierre-Joseph Proudhon. *Systèmes des Contradictions Économiques: Philosophie de la Misère*. Paris: Éditions Marcel Rivière, 1923; P.-J. Proudhon. *De la Création de l'Ordre dans l'Humanité*. Paris: Garnier, 1849. Para uma discussão da autogestão de orientação proudhoniana ver Jean Bancal. *Proudhon: Pluralisme et Autogestion*. Paris: Aubier-Montaigne, 1970; Fernando C. Prestes Motta. *Burocracia e Autogestão*. São Paulo: Editora Brasiliense, SA, 1981.

É nesse contexto que surge a tese de Greenfield[21] que abalou os alicerces da tradicional teoria organizacional e administrativa desenvolvida na educação. Greenfield, que associa organização com ideologia e adota uma perspectiva ao mesmo tempo existencialista, anarquista e fenomenológica para o estudo da administração da educação, é um dos mais consagrados representantes da administração do conflito. Ele enfatiza o papel da contradição e da mudança social e acentua o valor da intencionalidade humana na interpretação dos fenômenos sociais, na criação e transformação dos significados sociais e na escolha de opções alternativas de ação concreta. Greenfield faz uma crítica mordaz às teorias organizacionais e administrativas vigentes na educação, particularmente à teoria dos sistemas de orientação funcionalista. Para ele, o funcionalismo estrutural conduz à "pesquisa estéril" e representa uma verdadeira "hegemonia ideológica" nos estudos de administração[22]. Ele argumenta que existe "um vínculo ao mesmo tempo existencial e moral" entre os cientistas sociais e aqueles cujas vidas tentam explicar[23]. A sua teoria é essencialmente uma teoria de interpretação existencial e fenomenológica. O seu enfoque interpretativo condena a teoria voltada para o controle da realidade social ao invés de procurar interpretar e esclarecer o processo pelo qual "criamos nosso mundo social e organizacional"[24]. Ao contrário da universalidade e da neutralidade da ciência exposta pelos adeptos do positivismo, ele defende a "coexistência" de enfoques teóricos e postula que "as teorias sociais e organizacionais são expressões de ideologias e de julgamentos morais do mundo"[25].

De acordo com esse enfoque interpretativo, a administração da educação efetua uma *mediação reflexiva* entre a teoria e a experiência, entre o sistema educacional e a sociedade, assim como entre o indivíduo e seu meio social. No plano objetivo-subjetivo do comportamento orga-

21. Thomas B. Greenfield. "Theory About Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools". *In:* Meredidd Hughes (ed.). *Administering Education: International Challenge.* Londres: Athlone, 1975, pp. 71-99; Thomas B. Greenfield. "Organization Theory as Ideology". *Curriculum Inquiry,* Vol. IX, n.º 2, 1979, pp. 97-102; Thomas B. Greenfield. "Research in Educational Administration in the United States and Canada: An Overview and Critique". *Educational Administration,* Vol. VIII, n.º 1, 1980, pp. 207-45. Para uma crítica sólida do trabalho de Greenfield, seus limites e inadequações, ver Donald J. Willower. "Educational Administration: Some Philosophical and other Considerations". *Journal of Educational Administration,* Vol. XIX, n.º 2, verão, 1981, pp. 115-39.

22. Thomas B. Greenfield. "Organization Theory as Ideology". *Curriculum Inquiry,* Vol. IX, n.º 2, 1979, p. 98.

23. *Idem, ibidem,* p. 99.

24. *Idem, ibidem,* p. 100.

25. *Idem, ibidem,* p. 110.

nizacional, a administração humanista enfatiza a *subjetividade* como critério orientador dos atos e fatos administrativos. O grande desafio é a tradução dessa proposta teórica para uma praxeologia administrativa comprometida com a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva e que, simultaneamente, seja capaz de prover espaços existenciais adequados aos participantes das instituições e sistemas de ensino.

Administração Concreta

A administração concreta é um paradigma analítico e praxeológico que enfatiza os princípios de totalidade, contradição e transformação do sistema educacional como organização social. No contexto da sociologia e da pedagogia do conflito, a administração concreta surge como uma proposta alternativa para a vertente althusseriana da administração estruturalista e a vertente existencialista e anarquista da administração humanista. As principais raízes teóricas e metodológicas da administração concreta se encontram no paradigma de ciência social concebido por Marx que valoriza a história e o materialismo dialético.

Do ponto de vista de seu conteúdo intrínseco, a administração concreta se preocupa com a dominação, a alienação, a desigualdade, a emancipação coletiva e a mudança social. Ela se fundamenta numa teoria radical de sociedade, preocupada com os grupos oprimidos, com a classe dominada e com a alienação das minorias desfavorecidas. Além da crítica radical ao funcionalismo comportamental que caracteriza a teoria organizacional e administrativa desenvolvida na educação liberal da sociedade capitalista, essa vertente marxista tenta desocultar a injustiça e as desigualdades sociais e educacionais, prega a necessidade da mudança estrutural da sociedade e da escola e explora possíveis alternativas futuras para a sociedade atual e seu sistema educacional.

Do ponto de vista metodológico, a administração concreta explora o valor da dialética como método de conhecimento e a contradição como fenômeno organizacional básico. É nessa perspectiva que se destaca a recente interpretação neomarxista da teoria organizacional de Benson[26] e a elaboração metodológica de Cury sobre a concepção de "uma teoria crítica do fenômeno educativo"[27]. Se bem que nenhum dos dois autores

26. J. K. Benson. "Organizations: A Dialectical View". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 22, n.º 1, março, 1977, pp. 1-21.

27. Carlos Roberto Jamil Cury. "Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo". Tese de Doutoramento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1979, mimeog.

tenha desenvolvido uma teoria específica de administração da educação, os seus estudos oferecem valiosos elementos conceituais e metodológicos para ensaiar um paradigma concreto e multidimensional de administração educacional.

Benson, que concebe a organização como "um fenômeno concreto e multidimensional marcado por contradições que minam continuamente suas características existentes"[28], faz uma análise dialética da organização humana sob o prisma dos princípios de "construção social, totalidade, contradição e práxis"[29]. De acordo com o princípio de construção social, o ser humano constrói permanentemente seu próprio mundo. A totalidade é o princípio segundo o qual toda estrutura é vista como parte de um todo maior e concreto e não como um fenômeno isolado e abstrato. A contradição é o princípio dialético que reflete os antagonismos entre diferentes ordens e diferentes dimensões em que se realiza a construção social. Práxis se refere ao conjunto de atos e práticas humanas tendentes a criar condições indispensáveis à produção e à reconstrução social.

Cury, além das categorias fundamentais de contradição e totalidade utilizada por Benson, acrescenta as de mediação, reprodução e hegemonia, seguindo uma linha essencialmente gramsciana, para estudar os elementos que constituem o fenômeno educativo, em especial as idéias pedagógicas, as instituições pedagógicas, os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico, incluindo neste o aparelho administrativo e dirigente. Duas características originais se destacam no quadro metodológico utilizado por Cury: primeiro, as suas categorias, além de serem instrumentos analíticos como no caso de Benson, são também indicadores de estratégia política; segundo, ao invés de enfatizar a categoria de reprodução como o fizeram Althusser, Bourdieu e Passeron, ele enfatiza a contradição como conceito-chave que "reflete o movimento mais originário do real"[30] na sociedade e na educação.

É a partir dessa perspectiva que a contradição, no contexto de suas vinculações mútuas e múltiplas com as demais categorias enunciadas por Benson e Cury, tem valiosas implicações para a concepção e adoção de um paradigma concreto de administração da educação como processo mediador. Com efeito, as contradições múltiplas que caracterizam o sistema educacional situado em seu espaço geográfico e tempo histórico sugerem a necessidade de conceber e adotar um paradigma de administração da educação capacitado para desempenhar uma *mediação*

28. J. K. Benson. *Op. cit.*, p. 1.
29. *Idem, ibidem*, pp. 1-21.
30. Carlos Roberto Jamil Cury. *Op. cit.*, p. 24.

dialética. Esse tipo de mediação administrativa se apóia na tese de Cury de que "a categoria de contradição é a base de uma metodologia dialética"[31]. Com a adoção dessa metodologia dialética, a administração da educação desempenharia um papel superador ao mediar as contradições entre o sistema educacional e a sociedade com suas instituições econômicas, políticas e culturais, entre a totalidade do sistema educacional e cada uma de suas partes componentes, entre realidades concretas e suas abstrações teóricas, entre o contexto social das teorias pedagógicas e as preocupações práticas de seus criadores, entre arranjos organizacionais e teorias organizacionais, e entre os diferentes grupos de participantes do sistema educacional em caráter permanente ou temporário. No plano objetivo-subjetivo do comportamento organizacional, a administração concreta parte da contradição entre objetividade e subjetividade como dois processos particulares para superá-la através da *síntese* ou *totalidade* como critério orientador dos atos e fatos administrativos.

Os Limites da Administração do Conflito

Em resumo, a administração estruturalista efetua uma mediação determinista e enfatiza a objetividade dos fatos organizacionais e atos administrativos. A administração humanista realiza uma mediação reflexiva e enfatiza a subjetividade. A administração concreta intervém sinteticamente, adotando uma mediação dialética. A Figura 7 apresenta esquematicamente esses conceitos.

FIGURA 7

PARADIGMAS DE ADMINISTRAÇÃO DO CONFLITO E TIPOS DE MEDIAÇÃO COM SUAS ÊNFASES E CRITÉRIOS PREDOMINANTES

31. *Idem, ibidem.*

Esta rápida exposição mostra que a administração do conflito, embora seja apenas uma enunciação inicial, permite destacar os seus fundamentos, seus objetivos e suas características peculiares que a diferenciam da administração do consenso. Se esta está em função da manutenção e da reprodução social, a administração do conflito está comprometida com a construção e a transformação social. Ao invés de buscar seus principais elementos teóricos na psicologia social, a administração do conflito recorre prioritariamente à sociologia política e à antropologia. Ao invés de se preocupar com a ordem e o equilíbrio entre os elementos componentes da instituição educacional, preocupa-se com o fenômeno do poder e da mudança social. Ao invés de prestar atenção principal às conseqüências da ação social e da prática pedagógica, ela presta atenção prioritária às suas causas. Ao invés de comportamental, o enfoque é dialético. Ao invés do evolucionismo orgânico do conhecimento científico associado à administração do consenso, a administração do conflito está identificada com a construção do conhecimento através do choque dialético entre permanentes teses e antíteses ou mediante a sucessão de permanentes identidades e negações.

No Brasil, embora o pensamento administrativo adotado na educação ao longo da história republicana se tenha pautado essencialmente pelo modelo positivista e funcionalista da administração do consenso, existem hoje significativos esforços teóricos de administração do conflito de diferentes orientações epistemológicas. Além dos conceitos críticos de Cury discutidos anteriormente neste capítulo, é preciso destacar, entre outros, os trabalhos de Prestes Motta, Tragtenberg, Arroyo, Wittmann, Muniz de Rezende, Costa Félix e Kuenzer Zung.

O trabalho mais destacado de Prestes Motta apresenta e discute uma proposta autogestionária[32], de inspiração proudhoniana, cuja presença é marcante nos meios acadêmicos, embora a sua aplicação prática na educação brasileira ainda não tenha sido suficientemente testada. A segunda contribuição importante de Prestes Motta, publicada em co-autoria com Bresser Pereira, é seu recente estudo sobre a burocracia como estratégia administrativa dominante da sociedade industrial e como sistema de dominação a serviço da própria organização[33].

32. Fernando C. Prestes Motta. *Burocracia e Autogestão.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

33. Fernando C. Prestes Motta e Luiz C. Bresser Pereira. *Introdução à Organização Burocrática.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

Outro estudo influente sobre a burocracia é o de Tragtenberg[34] que, na sua análise da teoria administrativa como ideologia, mostra como as concepções clássicas e comportamentais de administração visam fundamentalmente a legitimar o capitalismo monopolista das grandes empresas do século XX. Em trabalho mais recente, ao examinar criticamente o movimento das relações humanas, ele tenta mostrar "o triunfo do psicológico sobre o político" no enfoque comportamental da administração de origem norte-americana e estuda a co-gestão como forma de administração participativa[35]. Nesse trabalho, ele faz uma crítica mordaz a algumas formas de co-gestão, mostrando como muitas vezes elas são verdadeiras "panacéias administrativas" que tentam camuflar tanto o autoritarismo direto da administração clássica protagonizada por Taylor e Fayol como o controle indireto da administração psicossocial enraizada no movimento das relações humanas de Mayo e seus associados.

Arroyo e Wittmann concebem a administração da educação como um problema essencialmente político e ideológico. A partir do estudo entre política, administração pública e administração da educação, Arroyo discute o papel político do administrador educacional na luta pelo controle e pelo poder na escola e em sua administração[36]. Wittmann, após criticar a neutralidade e o caráter autoritário e burocrático da administração tradicional, defende a tese de que a educação é um ato político-pedagógico, legitimado na "co-responsabilidade de todos os agentes envolvidos, na perspectiva de uma prática educativa autogerida"[37]. Para ele, o cerne da administração educacional é a própria educação. Com uma perspectiva semelhante, ainda que com uma linguagem mais pedagógica que política, se é que essas categorias são separáveis, Muniz de Rezende também fez uma significativa contribuição nos seus recentes ensaios sobre a administração da educação como "ato pedagógico" e

34. Maurício Tragtenberg. *Burocracia e Ideologia.* São Paulo. Ed. Ática, 1974.

35. *Idem. Administração, Poder e Ideologia.* São Paulo: Editora Moraes, 1980.

36. Miguel Gonzales Arroyo. "A Administração da Educação é um Problema Político". *Revista Brasileira de Administração da Educação.* Porto Alegre: ANPAE, Vol. 1, n.º 1, 1983, pp. 122-29; Miguel Gonzales Arroyo. "Administração da Educação, Poder e Participação". *Educação e Sociedade.* São Paulo: Cortez Editora, n.º 2, 1979, pp. 36-46.

37. Lauro Carlos Wittmann. "Administração e Planejamento da Educação: Ato Político-Pedagógico". *Revista Brasileira de Administração da Educação.* Porto Alegre, Vol. 1, n.º 2, 1983, pp. 10-22.

como "ato acadêmico", ao invés da tradicional concepção de "ato empresarial"[38].

Este tema tem merecido crescente atenção em estudos recentes como, por exemplo, os de Costa Félix e Kuenzer Zung[39]. Ambas as autoras fazem uma crítica percuciente da teoria tradicional de administração da educação e denunciam a sua assimilação à administração geral e empresarial. Apoiando-se nos conceitos dialéticos da pedagogia gramsciana, Costa Félix considera a administração escolar um problema educativo específico no contexto político e cultural da sociedade e coloca os administradores escolares diante do desafio de "participar, efetivamente, do processo de transformação da escola e da sociedade"[40]. Kuenzer Zung, na parte mais criativa de seu trabalho, discute as bases para a construção teórica no campo da administração educacional, concluindo com uma proposta crítica que visa a desviar "o enfoque da organização para a educação e o do técnico para o político"[41].

É com esse espírito de construção e reconstrução de novas concepções teóricas e praxeológicas no campo da administração educacional que este autor concebeu o "paradigma multidimensional de administração da educação" introduzido resumidamente no Capítulo 8 deste estudo[42]. Esse paradigma heurístico, de caráter sintético, foi concebido a partir da análise das contradições refletidas na experiência histórica da administração educacional no Brasil e com o objetivo de atender às necessidades atuais da educação brasileira refletidas nas aspirações culturais e demandas políticas de todos os participantes do sistema educacional e da sociedade em que está inserido. Na perspectiva desse paradigma multidimensional, a relevância cultural e a efetividade política

38. Antonio Muniz de Rezende. "Administração Universitária: Alternância Empresarial ou Acadêmica". *Informativo ANPAE*. n.º 1, 1980, pp. 6-8; Antonio Muniz de Rezende. *O Saber e o Poder na Universidade: Dominação ou Serviço*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

39. Maria de Fátima Costa Félix. *Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial*. São Paulo: Cortez Editora, 1984; Acácia Zeneida Kuenzer Zung. "A Teoria da Administração Educacional". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 48, fevereiro, 1984, pp. 39-46.

40. *Idem, ibidem*, p. 194.

41. Acácia Zeneida Kuenzer Zung. *Op. cit.*, pp. 39 e 46.

42. Benno Sander. "Administração da Educação no Brasil: É Hora da Relevância". *Educação Brasileira*. Brasília: CRUB, Vol. IX, 1982, pp. 8-27. Para um teste empírico do "paradigma multidimensional de administração da educação", ver Ana Elizabeth L. A. dos Santos. "O Processo Decisório no MEC: Um Jogo de Forças na Administração da Educação". Brasília. Dissertação de Mestrado para a Universidade de Brasília, 1984.

são os critérios-chave que devem regular a prática administrativa na educação.

Esses são apenas alguns exemplos que refletem a efervescência intelectual existente hoje no estudo da administração da educação no Brasil. Para a identificação, a negação e a superação permanente dessas e outras concepções no campo da administração da educação e da pedagogia em geral desempenham papel fundamental as Conferências Brasileiras de Educação, as reuniões e publicações das entidades científicas que congregam educadores, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE) e muitas outras associações que colimam objetivos semelhantes. No campo específico da administração da educação, a ANPAE tem sido um fórum de vanguarda para a discussão aberta das mais influentes contribuições da administração educacional já seja através de suas reuniões estaduais e locais, simpósios nacionais e congressos internacionais, já seja através da *Revista Brasileira de Administração da Educação* e outras publicações.

Efetivamente, desde 1961, a ANPAE tem sido um dos fóruns de debate dos principais teóricos liberais da administração escolar no Brasil, identificados no capítulo anterior[43]. Atualmente, os principais protagonistas das diferentes orientações da administração do conflito vêm tendo uma atuação destacada nas reuniões e publicações da ANPAE, especialmente na *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Esse fato vem demonstrar a importância, muito bem defendida por Cunha[44], da organização dos educadores através de associações científicas abertas e da união de esforços entre as diferentes associações de educadores para a promoção de suas atividades, com o objetivo maior de construir um sistema educacional que englobe simultaneamente a educação escolarizada e as experiências populares de educação não formal, efetivamente capaz de responder aos anseios e às necessidades de toda a população brasileira respeitados os princípios de liberdade individual e eqüidade social interpretados politicamente através da participação coletiva.

Na avaliação crítica da administração do conflito, especialmente a de orientação marxista, uma das questões não suficientemente esclarecidas é a da viabilidade ou inviabilidade de sua efetiva utilização

43. Conferir a referência n.º 22 do Capítulo 10 deste estudo para maiores informações.

44. Luiz Antonio Cunha. "A Organização no Campo Educacional: As Conferências de Educação". *Educação e Sociedade*. São Paulo: CEDES, n.º 9, 1981, pp. 5-48.

na educação liberal. Na realidade, quando utilizados na educação liberal, os conceitos do marxismo parecem mais perspectivas idealistas do que aplicações concretas do materialismo histórico. Isso talvez se deva à inviabilidade de adotar uma educação marxista efetiva numa sociedade capitalista, da mesma forma que existem sérias dificuldades para adotar uma educação liberal efetiva numa sociedade marxista.

Qual seria, então, a contribuição dos pedagogos e administradores do conflito, especialmente os de inspiração marxista, para a educação liberal numa sociedade capitalista? Sem dúvida, a desocultação das contradições e a crítica da situação educacional e da própria realidade social do mundo capitalista é uma grande contribuição. Além dessa contribuição está a atualidade de alguns de seus temas principais, como o papel do poder e do conflito e o ideal da emancipação humana e da mudança social. Outra contribuição importante é a de estimular a imaginação e desafiar a criatividade dos educadores para superar as limitações identificadas pela crítica.

No entanto, ao lado dessas contribuições está a limitação de sua teoria universalista para explicar adequadamente situações historicamente dadas e para prover soluções concretas para problemas educacionais específicos da atualidade. Nesse sentido, nota-se que, em pelo menos um aspecto, o marxismo e o positivismo incorreram no mesmo erro, qual seja, o de acreditar que a sua concepção de ser humano, de organização e de sociedade, é *a única* concepção universalmente válida. Essa postura tem criado dificuldades para o desenvolvimento de sínteses superadoras em ambos os casos, apesar das evoluções refletidas nas modernas concepções neomarxistas e neopositivistas. A consciência deste problema tem muitas implicações práticas para a educação atual, entre as quais duas merecem destaque aqui. Em primeiro lugar, o problema deve estimular o aprofundamento do debate epistemológico sobre os limites do positivismo e do marxismo como perspectivas filosóficas para informar a teoria administrativa adotada na educação atual. Em segundo lugar, o problema deve desafiar os educadores a buscar caminhos superadores específicos para orientar, no espaço e no tempo, o estudo e o exercício da administração da educação. Para os objetivos do presente trabalho, o critério orientador desse esforço de superação teórica e praxeológica é o de qualidade de vida humana coletiva na escola e na sociedade, alicerçada na conjugação correta dos conceitos de liberdade e eqüidade, aplicáveis a toda população em seu contexto cultural específico. Surge, assim, a *participação coletiva* como caminho político-pedagógico, como se verá a seguir no último capítulo deste estudo.

12

Conclusão:

O Caminho da Participação Coletiva na Administração da Educação

A *administração do consenso* e a *administração do conflito* são duas propostas administrativas contrárias que se fundamentam em diferentes concepções de ser humano, diferentes teorias de sociedade, diferentes filosofias de ciência e diferentes orientações pedagógicas. A administração do consenso é uma proposta que floresceu na sociedade liberal sob o império da filosofia positivista e da sociologia funcionalista. A administração do conflito é uma proposta alternativa que se vem desenvolvendo neste século sob a inspiração do marxismo e do existencialismo e, em menor escala, do anarquismo e da fenomenologia.

Em cada uma das duas grandes perspectivas de administração da educação discutidas nos dois capítulos anteriores é possível delinear pelo menos três estilos administrativos diferentes, com seus respectivos tipos de mediação, em função da ênfase dada às dimensões institucional, individual ou global do sistema educacional. Nesse sentido, é possível conceber três paradigmas principais de administração do consenso (burocrático, idiossincrático e integracionista) e três paradigmas principais de administração do conflito (estruturalista, humanista e concreto). Dois paradigmas de administração da educação enfatizam a dimensão institucional do comportamento organizacional (burocrático e estruturalista), dois enfatizam a dimensão individual (idiossincrático e humanista) e dois enfatizam a dimensão global (integracionista e concreto). A Figura 8 apresenta esquematicamente esses conceitos.

O Capítulo 10 fez uma exposição crítica dos três paradigmas administrativos da perspectiva consensual, com seus respectivos tipos de mediação e seus critérios orientadores. O mesmo exercício foi feito no Capítulo 11 para os três paradigmas da perspectiva do conflito. Para completar a análise comparativa dos seis paradigmas é elucidativo exa-

FIGURA 8

PARADIGMAS ANALÍTICOS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SEUS RESPECTIVOS TIPOS DE MEDIAÇÃO

Perspectivas / *Ênfase*	*Administração do Consenso*	*Administração do Conflito*
Dimensão Institucional	Administração burocrática: mediação normativa	Administração estruturalista: mediação determinista
Dimensão Individual	Administração idiossincrática: mediação personalista	Administração humanista: mediação reflexiva
Dimensão Global	Administração integracionista: mediação transacional	Administração concreta: mediação dialética

miná-los de acordo com a dimensão do comportamento organizacional que enfatizam.

Nesse sentido, a administração burocrática, inspirada no funcionalismo positivista, se assemelha em determinados aspectos à administração estruturalista, fundamentada na vertente althusseriana do marxismo. Na realidade, ambos os paradigmas são estruturalistas, se bem que com orientações epistemológicas diferentes. A administração burocrática, como estilo administrativo da perspectiva consensual, se fundamenta predominantemente no estruturalismo de Weber e de Parsons e seus associados, enquanto que a administração estruturalista, como estilo administrativo da perspectiva do conflito, se fundamenta prioritariamente na vertente estruturalista de Marx. Ambos os estilos de administração são normativos e determinísticos, ambos se preocupam primordialmente com as expectativas institucionais. No plano objetivo-subjetivo ambos os paradigmas enfatizam a objetividade dos fatos organizacionais e dos atos administrativos. No entanto, embora os tipos de mediação administrativa adotados nos dois paradigmas tenham muitas semelhanças, a natureza das normas e expectativas institucionais, o significado da objetividade e o sentido da estrutura são diferentes, pois os dois para-

digmas se fundamentam em diferentes concepções de ser humano, diferentes teorias de sociedades e diferentes filosofias de ciência.

Outro paralelo elucidativo é o existente entre a administração idiossincrática de orientação psicológica e a administração humanista de orientação essencialmente antropológica. Ambos os paradigmas acentuam a subjetividade dos atos e fatos administrativos. No entanto, os dois paradigmas são intrinsecamente diferentes pois se fundamentam em diferentes concepções de ser humano, diferentes teorias de sociedade e diferentes filosofias de ciência. Efetivamente, a administração idiossincrática, como estilo administrativo da perspectiva consensual, se fundamenta predominantemente no positivismo empírico e no funcionalismo comportamental, enquanto que a administração humanista, como estilo administrativo da perspectiva do conflito, está assentada no existencialismo, na fenomenologia e no anarquismo. Dessa forma, os adeptos dos dois paradigmas assumem posturas radicalmente diferentes sobre a condição humana na sociedade.

Finalmente, é interessante observar como se concebem, na perspectiva do consenso e na do conflito, os esforços de superação dos paradigmas anteriores. Na perspectiva consensual o caminho da superação é o da *integração* entre os elementos burocráticos e idiossincráticos, entre instituição e indivíduo, entre papel e personalidade, entre expectativas institucionais e necessidades individuais, entre objetividade e subjetividade, entre eficácia e eficiência. O enfoque é tático, comportamental, psicossociológico. Na perspectiva do conflito, o caminho da superação é o da *contradição* entre os elementos que constituem o sistema educacional, entre este e a sociedade, entre o sistema e o indivíduo, entre determinação e reflexão, entre objetividade e subjetividade. O enfoque é estratégico, dialético, sócio-político.

Os seis paradigmas expostos neste trabalho se apresentam como seis caminhos alternativos para orientar o estudo e o exercício da administração da educação. A aceitação da convivência dos seis paradigmas se coaduna com um tipo de pluralismo teórico que valoriza a coexistência de conceitos e práticas baseados em significados e interpretações múltiplas das realidades sociais e organizacionais. No entanto, para evitar o relativismo mecânico e a neutralidade científica, a aceitação dessa convivência por parte dos dirigentes educacionais deve subordinar-se a uma postura crítica e um compromisso praxeológico com a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva tanto na escola e na universidade como na sociedade em seu conjunto. No campo da educação, introduz-se assim a discussão de uma *teoria crítica de administração da educação* para analisar, explicar e entender os atos e

fatos administrativos que ocorrem na escola, na universidade e no sistema de ensino como um todo em função da qualidade de vida humana coletiva. É nesse sentido que uma teoria crítica de administração da educação submeteria os seis paradigmas à análise epistemológica, tentando estudar o valor e os limites de sua fundamentação teórica e instrumentação metodológica. Assim entendida, a teoria crítica se tornaria um fator de superação dos seis paradigmas discutidos neste trabalho e de outros modelos existentes na literatura universal. Na realidade, a opção por um dos paradigmas de administração adotados na educação ou a concepção de propostas superadoras é um compromisso ético do qual a escola e a universidade não se podem eximir.

A concepção de uma teoria crítica de administração da educação é um desafio intelectual de grandes proporções. No entanto, o movimento científico desenvolvido a partir da década de 1930 na Escola de Pesquisa Social de Frankfurt[1], movimento baseado na crítica do positivismo lógico e do marxismo ortodoxo, oferece subsídios valiosos para *iniciar* o ensaio de uma teoria crítica de administração da educação.

Uma das gritantes simplificações existentes em alguns meios acadêmicos é a identificação da teoria crítica com o marxismo. Na realidade, a teoria crítica, que surgiu como "uma das mais sugestivas formações ideológicas do nosso tempo"[2], tem hoje uma identidade científica definida por contornos epistemológicos próprios. Tanto o marxismo como o positivismo lógico passaram pelo crivo dos adeptos da teoria crítica. Merquior, no seu percuciente ensaio sobre o pensamento frankfurtiano, diz que "a crítica da cultura da Escola de Frankfurt é uma forma intelectual de luta contra a sociedade vigente"[3], assentada sobre a lógica positivista de um lado e a lógica marxista de outro. Se bem que, em alguns aspectos, a teoria crítica se tenha inspirado em alguns conceitos adotados pelo marxismo, como os de dominação e emancipação, e os de ideologia e dialética, seus adeptos questionam o determinismo histórico, não aceitam a primazia do modo de produção na modelação da história humana e rejeitam a noção de que os mecanismos de dominação se realizam essencialmente no processo laboral. Na realidade,

1. Entre os protagonistas do pensamento frankfurtiano se destacam Max Horkheimer. *Eclipse of Reason*. Nova York: Oxford University Press, 1947; Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. *Dialectic of Enlightenment*. Nova York: Herder and Herder, 1972; H. Marcuse. *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press, 1966; Jürgen Habermas. *Knowledge and Human Interests*. Washington, D.C.: Beacon Press, 1971.

2. José Guilherme Merquior. *Arte e Sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969, p. 21.

3. *Idem, ibidem*, p. 149.

a teoria crítica se fundamenta mais em Hegel que em Marx, apresentando-se, assim, como uma proposta essencialmente neo-hegeliana.

Ao questionar o determinismo histórico e ao rejeitar, simultaneamente, o individualismo e o consumismo capitalista, a teoria crítica se propõe a investigar a natureza humana dos fenômenos históricos e dos fatos econômicos em função da qualidade de vida humana coletiva. Ou seja, a teoria crítica adota um pensamento humanista ao invés da postura racionalista do positivismo ou da postura determinista de algumas vertentes do marxismo. Em vez da neutralidade científica defendida pelo positivismo, a teoria crítica postula que toda ciência serve a determinados interesses, os quais ela procura desocultar através da crítica. O método dialético serve como instrumento analítico para mostrar a estreita vinculação entre conhecimento e ação, entre teoria e realidade. O objetivo da teoria crítica não é a busca de leis e verdades universais como é o caso da teoria marxista e do positivismo lógico mas a crítica eficaz capaz de apontar o caminho para a mudança social em contextos específicos. Sua finalidade é o estabelecimento de instituições sociais mais justas e o alcance da emancipação humana.

Aplicada à educação, a teoria crítica se preocupa com os interesses a que serve a escola e a universidade, seus alunos, professores e pessoal técnico e administrativo. Ela se preocupa em explicitar os valores e a cultura dominante na escola, na universidade, no sistema de ensino e na sociedade. Ela se propõe a conceber instituições e sistemas de ensino para a emancipação humana. Ela utiliza o método dialético como instrumento para estudar e entender as contradições que caracterizam a educação em termos de teoria educacional e realidade pedagógica, em termos de reprodução e construção do conhecimento, e em termos de dominação e emancipação dos participantes da escola e da universidade no contexto global da sociedade.

Uma proposta atual de teoria crítica de administração da educação precisa superar a ortodoxia frankfurtiana, pois ela, segundo alguns analistas, apresenta pelo menos dois problemas:

(1) a limitação de seu objetivo à emancipação humana e
(2) a redução de sua metodologia à dialética[4].

Naturalmente, tanto a emancipação humana, como objetivo ético, quanto a dialética, como método de conhecimento, são funda-

4. Jack A. Culbertson. "Educational Administration and Planning at a Crossroads in Knowledge Development". *V Programa de Intercâmbio Internacional em Administração da Educação* (IIP'82), Nigéria, 1982, mimeog.

mentais na prática educacional, mas esta não se reduz a esses dois elementos. Além da emancipação humana, a educação precisa atender a outros objetivos específicos visando a criar condições historicamente adequadas para que o ser humano possa participar equitativamente de uma forma qualitativa de vida humana coletiva. Quanto ao método dialético, o problema dos pensadores frankfurtianos foi o de reduzi-lo à contradição, à antítese, ao "pensamento negativo", dificultando, assim, a síntese como perspectiva global de superação. Essas observações sugerem que uma teoria crítica revisitada de administração da educação a partir do pensamento frankfurtiano precisa ampliar o seu objetivo emancipatório diante do realismo da atual situação histórica e precisa superar o seu pensamento negativo por uma perspectiva metodológica mais abrangente e sintética.

Entre os recentes esforços para ensaiar uma teoria crítica de administração da educação, destaca-se o do australiano Bates, apresentado em 1982 em Nova York, por ocasião da reunião anual da Associação Americana de Pesquisa Educacional[5]. O seu trabalho faz uma crítica mordaz ao enfoque funcionalista e comportamental da tradicional teoria administrativa adotada na educação e apresenta alguns lineamentos iniciais de um enfoque alternativo baseado na teoria crítica e associado à nova sociologia da educação[6]. O seu argumento principal se apóia na adoção da cultura como o contexto em que se situa a educação e se exerce a administração educacional. Finalmente, ele argumenta que a prática de uma administração reflexiva implica necessariamente a

5. Richard J. Bates. "Towards a Critical Practice of Educational Administration". *In: Studies in Educational Administration,* Commonwealth Council for Educational Administration, Armidale, Austrália, n.º 27, setembro, 1982, pp. 1-15. Muitos outros autores críticos buscam elementos no pensamento frankfurtiano, especialmente nas propostas teóricas de Habermas, como R. Denhardt. "Public Administration and the Critique of Domination". *Administration and Society,* n.º 11, 1979, p. 107; Thomas B. Greenfield. "Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions about Change". *Journal of Applied Behavioral Science,* Vol. 9, n.º 5, 1973, pp. 551-74; Alberto Guerreiro Ramos. "Misplacement of Concepts and Administrative Theory". *Public Administration Review,* n.º 6, 1978, pp. 550-56; S. Wood e J. Kelly. "Toward a Critical Management Science". *Journal of Management Studies,* Vol. 15, n.º 1, pp. 1-24; W. Foster. "Administration and the Crisis of Legitimacy: A Review of Habermasion Thought", *Harvard Educational Review,* Vol. 50, n.º 4, 1980, pp. 406-505.

6. Richard Bates faz referência a vários autores da nova sociologia da educação mas se fundamenta especialmente em Michael Young e Geoff Whitty. *Society, State and Schooling.* U.K.: Ringmer, Falmer Press, 1977 e em Pierre Bourdieu. "Systems of Education and Systems of Thought". *In* Michael Young. *Knowledge and Control.* Londres: MacMillan, 1971, pp. 189-207.

crítica da dominação e o compromisso de lutar pela construção de um mundo melhor.

A maior potencialidade da teoria crítica, tal como é utilizada por Bates e outros autores, é precisamente sua *capacidade de crítica* da realidade educacional e do sistema administrativo existente na educação. Como os administradores educacionais estão envolvidos fundamentalmente com a realidade concreta das escolas, universidades e sistemas de ensino, a teoria crítica pode, sem dúvida, oferecer-lhes elementos para identificar as limitações da prática educacional e para propor meios que visem a aperfeiçoá-la. Além disso, a atitude crítica e reflexiva merece atenção especial por parte dos administradores educacionais, pois permite mediar a contradição entre valores e fatos, entre teoria e realidade, entre reprodução e construção, entre a reflexão e as possibilidades de ação concreta.

Nessa mediação, no entanto, até o presente tem havido maior preocupação com a crítica formal da situação vigente do que com a delineação das possibilidades concretas de ação humana. Por essa razão, a grande potencialidade crítica e reflexiva da teoria crítica, tal como tem sido usada na administração da educação, também se torna a sua grande limitação, pois ela foi incapaz de se constituir, até o presente, num novo paradigma orientador da prática administrativa[7]. A passagem da crítica da realidade educacional para propostas concretas de ação humana apresenta-se então como o grande desafio para a administração da educação como processo mediador.

Nesse sentido, a *abordagem de ação humana*[8] surge como um movimento intelectual particularmente relevante para a concepção de um paradigma de administração da educação que, a partir da crítica dos fenômenos educacionais, seja capaz de adotar uma mediação admi-

7. Para uma avaliação crítica dos fundamentos da teoria crítica e um questionamento de sua aplicação na administração da educação, fazendo referência especial ao trabalho de Bates, ver Terry J. Lane. "How Critical is Critical Theory?". *In: Studies in Educational Administration.* CCEA, Armidale, Austrália, n.º 32, dezembro, 1983, pp. 1-7. Embora o trabalho de Lane não se fundamente numa tradição teórica alternativa, ele representa uma contribuição útil para o debate epistemológico sobre o valor e os limites da utilização da teoria crítica na administração da educação.

8. Muitos estudiosos, de diferentes orientações epistemológicas, de todas as partes do mundo vêm se dedicando à construção de uma teoria de ação humana, destacando-se David Silverman. *The Theory of Organizations.* Nova York: Basic Books, Inc., Publishers, 1970; Alberto Guerreiro Ramos. *A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações.* Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1981; Michel Crozier e Erhard Fried-

nistrativa nos limites da ação coletiva. A conjugação da *teoria crítica* e da *abordagem de ação humana* permite visualizar um paradigma capaz de prover soluções específicas para orientar os atos e fatos administrativos num conjunto de circunstâncias historicamente dadas.

A orientação cultural, que permeia tanto a teoria crítica como a abordagem de ação humana, torna-se particularmente relevante nesse esforço sintético. Isto se deve ao fato de que a cultura oferece o contexto do qual se deriva a prática pedagógica e o exercício da administração da educação comprometidos com a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, baseada na conjugação da liberdade e da eqüidade, de acordo com as interpretações do conjunto dos participantes do sistema educacional inserido em seu meio cultural. Nesse contexto, a administração da educação será relevante na medida em que ela exercer uma mediação significativa entre a cultura e o ensino à luz do ideal de promoção de uma forma qualitativa de convivência humana concebida pela coletividade dos participantes da escola, da universidade e do sistema de ensino como um todo. O pressuposto fundamental desta afirmação é o de que o caminho político para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na educação e na sociedade é o da *participação*[9]. A participação favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual da experiência coletiva. A participação afasta o perigo das soluções dogmáticas e fechadas, desprovidas de sínteses superadoras. A participação, enfim, é direito e dever de todo cidadão que integra qualquer comunidade ou sociedade democrática.

berg. *Le Système et l'Acteur: Les Contraintes de l'Action Collective.* Paris VI: Éditions du Seuil, 1977; Benno Sander. "Administração da Educação no Brasil: É Hora da Relevância". *Educação Brasileira,* Brasília, DF: Revista do CRUB, Ano IV, n.º 9, 2.º semestre, 1982, pp. 8-27; Henry A. Giroux. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". *Harvard Educational Review,* Vol. 53, n.º 3, agosto, 1983, pp. 257-93.

9. Existe hoje uma crescente literatura especializada sobre a participação, de diferentes orientações utilizadas em diferentes áreas da educação, especialmente na pesquisa, no planejamento, na avaliação e na administração. Na pesquisa educacional se destacam: Carlos Rodrigues Brandão (org.). *Pesquisa Participante.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1981; Carlos Rodrigues Brandão (org.). *Repensando a Pesquisa Participante.* São Paulo: Brasiliense, 1984; Pedro Demo. *Pesquisa Participante: Mito e Realidade.* Rio de Janeiro: SENAC/DN, 1984. Para o debate das principais questões atuais sobre pesquisa participante, ver também Ministério da Educação e Cultura. *Em Aberto.* Brasília: INEP, Ano 3, n.º 20, abril, 1984. Para uma visão global sobre a participação no planejamento, avaliação e administração, consultar *Bibliografia sobre Planejamento Participativo.* Brasília: EMBRATER, 1982. No campo da educação, ver Gérard Arguin. *La Planeación Estratégica en el Medio Universitário.* Organização Universitária Inte-

Participação e democracia são, pois, conceitos estreitamente associados. É no contexto dessa associação que é preciso examinar o papel histórico da educação e do conhecimento científico em geral. É função precípua da escola e da universidade *construir e distribuir o conhecimento*. A *construção do conhecimento* implica liberdade, inserção consciente na realidade objeto do conhecimento e participação responsável, sob diferentes formas e modalidades, de todos os integrantes da escola, da universidade e dos membros da comunidade de que fazem parte. A *distribuição do conhecimento* implica espírito de justiça e eqüidade social para que o conhecimento construído possa beneficiar concretamente a todos os participantes da escola e da universidade, bem como a população em seu conjunto. É nesse sentido que a escola e a universidade são instâncias sociais em que é possível construir a democracia como forma de convivência humana enraizada em seu próprio contexto cultural. No entanto, para que essa possibilidade se concretize é preciso que a própria escola e a própria universidade adotem práticas democráticas capazes de realizar uma mediação efetiva entre a cultura e o ensino, entre a construção livre do conhecimento e a sua distribuição eqüitativa. É também nesse sentido que a adoção de um estilo participativo de administração da educação é uma forma concreta de contribuir para a construção da democracia na escola e na sociedade. A democracia, no entanto, não é a finalidade da prática pedagógica e da prática social em geral; ela é o tipo de mediação política para alcançar uma qualidade substantiva de vida humana coletiva como objetivo ético tanto da escola como da sociedade. Portanto, a participação na educação e sua administração é um processo essencialmente *político*, como o é no governo da sociedade em seu conjunto.

Essa argumentação nos remete à aristotélica discussão sobre a relação entre *política* e *educação*, segundo a qual a *educação* é uma das práticas sociais particulares da *política* como prática global da convivência humana. Na educação, a *polis* é a escola, a universidade e o sistema de ensino inseridos em seu meio cultural. É nessa *polis* que os seus participantes convivem para a prática da educação, que, nesse sen-

ramericana/Fundação Getúlio Vargas, 1984; Roi Carr-Hill. *Participatory Planning in Education: Testing Some Concepts*. UNESCO: Division of Educational Policy and Planning, 1976; Guy Le Boterf. *La Participatión des Communautés a l'Administration de l'Éducation*. Paris: UNESCO, Division of Educational Policy and Planning, 1980; M. Parlett e D. Hamilton. *L'Evaluation Illuminative: une Démarche Nouvelle dans l'Étude des Programmes d'Innovation*. Paris: International Institute for Educational Planning, 1975; Noel McGinn e Luis Porter Galater. "An Introduction to Strategic Planning in Education". Cambridge, Mass.: Harvard University Graduate School of Education, 1983, mimeog.

tido, se torna uma prática essencialmente *política*. É também nesse sentido que, conseqüentemente, a administração da *polis* educacional se torna um *ato político*, preocupando-se com os objetivos, a organização e as decisões que afetam a convivência humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes convergências e divergências e de múltiplas sintonias e conflitos.

Encontra-se assim a administração da educação diante do desafio de conceber uma forma de organização social na escola e na universidade que explore as convergências a sintonias e supere as divergências e conflitos através da síntese das idéias e da conjugação das ações de professores, estudantes e funcionários, respeitados os princípios de liberdade individual e eqüidade social, à luz do conceito de qualidade de vida humana coletiva. A concepção dessa forma de organização social na escola e na universidade, de seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho é dever e direito de todos os seus participantes que, nesse sentido, precisam buscar juntos as soluções dos problemas educacionais que afetam os interesses da instituição educacional e da comunidade que integram.

Existem muitas formas específicas de participação na administração da educação como no governo da sociedade. Ao invés de passar em revista formas particulares de participação na administração da educação, que podem variar de uma situação para outra, este capítulo conclusivo se limita a discutir o tema central subjacente em todas as formas particulares de participação e de administração, que é o do *processo decisório*. Na realidade, participar na administração educacional é, essencialmente, tomar parte efetiva no processo das decisões que afetam a organização social da escola e da universidade e as aspirações e interesses de seus integrantes. O grau de participação nessas decisões tomadas diariamente na escola e na universidade varia significativamente em diferentes aspectos da prática pedagógica, em diferentes instituições educacionais, em diferentes graus e modalidades de ensino, em diferentes comunidades e em diferentes contextos culturais.

Este estudo propõe a *participação coletiva* como paradigma de administração na escola e na universidade, na convicção de que ela constitui um poderoso antídoto ao autoritarismo institucionalizado na burocracia formal e à ação dogmática de grupos minoritários, qualquer que seja sua orientação ideológica. Em ambas as situações, existe o risco de que as decisões, por omissão da maioria silenciosa de professores, estudantes e funcionários da escola e da universidade, sejam tomadas sem consultar detidamente as aspirações e os interesses da coletividade. É precisamente para evitar esse risco que o processo de

administração educacional defendido neste estudo é o da *participação coletiva* como forma de organização e administração educacional. Os contornos teóricos e praxeológicos desse paradigma estão apenas enunciados. A partir dessa enunciação é preciso desenvolver um extenso trabalho crítico e de organização dos educadores e da sociedade em geral. A crítica leva à conscientização; a organização prepara a ação coletiva. É no âmbito dessa perspectiva participante que a administração da educação pode desempenhar uma *mediação democrática* que visa a preservar a autonomia dos diferentes grupos ou unidades particulares que integram a escola e a universidade para tomar suas decisões em conjunto, respeitados sempre os princípios de liberdade individual e de eqüidade social no contexto de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na instituição como um todo.

Para resumir e seguindo as pautas que, ao longo deste estudo, conduziram a discussão dos diferentes paradigmas administrativos, a perspectiva de administração da educação que proponho nesta conclusão é a da *participação coletiva*, o estilo de mediação desas perspectiva é o *democrático*, a sua ênfase predominante é a da convergência dos conceitos de *liberdade* e *eqüidade* e o critério orientador ou a própria razão de ser dos atos e fatos administrativos é o de *qualidade de vida humana coletiva*. A Figura 9 esquematiza esses conceitos.

FIGURA 9

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA

Paradigma de Administração	*Tipo de Mediação*	*Ênfase Predominante*	*Critério Orientador*
Administração como Processo de Participação Coletiva	Mediação Democrática	Convergência da Liberdade e da Eqüidade	Qualidade de Vida Humana Coletiva

Uma administração participativa assim entendida será politicamente efetiva e culturalmente relevante na medida em que ela afetar o *poder de decisão* nos vários aspectos e níveis que têm que ver com a formulação política, a organização escolar, o conteúdo e o método de trabalho na sala de aula, na escola, no Município, no Estado, no

Governo Federal e na iniciativa privada, confessional ou produtiva. No caso específico da universidade, essa assimilação da administração participativa ao processo decisório se dá na sala de aula, no Departamento, na Faculdade ou Instituto, nas associações de professores, de estudantes e de funcionários, nos colegiados superiores, na Reitoria, no Ministério da Educação e Cultura e demais setores governamentais e produtivos. Se assim não for, a escola e a universidade correrão o risco da mistificação e da falácia da participação aparente ou da pseudoparticipação que se reduz, na prática, aos aspectos de natureza tática e comportamental, desprovidos de perspectiva histórica e conteúdo cultural e político.

O conteúdo cultural e político ocupa lugar proeminente na discussão de um dos temas mais importantes e, por isso mesmo, mais controvertidos na administração da educação, o da escolha dos dirigentes educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. Na realidade, a participação na escolha dos dirigentes educacionais, quando ela existe, toma as mais variadas formas, desde a eleição indireta através de colegiados representativos dos diferentes grupos da instituição, passando por vários estágios intermediários, em que a consulta aos vários grupos tem pesos e graus diferentes de participação, até chegar à participação mais ampla pelo voto direto com peso igualitário de todos os participantes ou grupos da escola ou da universidade. O certo é que, nessa matéria, não existe uma fórmula acabada ou receita universal de participação tanto na escola e na universidade, como nas formas de governo nos diferentes países da família das nações. Ao contrário, por sua própria condição de prática social situada no espaço e no tempo, para que a participação na administração da educação e na prática pedagógica em geral seja efetiva, deve ser culturalmente específica. Nesse sentido, cada escola, universidade ou sistema de ensino precisa conquistar, respeitados os princípios de liberdade individual e eqüidade social, o seu paradigma específico de participação que seja politicamente efetivo e culturalmente relevante para todos os seus participantes e que responda aos anseios e necessidades da população em seu conjunto. A relevância é um conceito substantivo que se vincula precisamente aos fins e à própria razão de ser da participação que, na concepção deste estudo, é a construção de uma escola, uma universidade, um sistema de ensino e uma sociedade alicerçados na qualidade de vida humana coletiva. A hipótese dessa argumentação é a de que existe uma correlação estreita entre o ideal ético expresso numa forma de convivência humana livre e justa e o tipo de educação e administração educacional como processo

de participação coletiva tanto na escola e na universidade como na sociedade em seu conjunto.

O tema da escolha dos dirigentes educacionais na escola e na universidade é uma forma de participação ainda não equacionada metodologicamente no Brasil como em outras partes do mundo. O equacionamento correto desse tema nos remete, novamente, à concepção da *educação* como uma prática particular da *política* como prática global da vida humana coletiva. Como corolário dessa relação entre educação e política, a administração é, ao mesmo tempo, um *ato pedagógico* e um *ato político*. Se a educação é concebida como uma prática particular da política, existe, na administração da educação, uma superordenação do *político* sobre o *pedagógico*. Em outras palavras, o administrador educacional em seus diferentes níveis e modalidades de ensino é, antes de tudo, um *político* e, como tal, necessita exercer suas funções com legitimidade, responsabilidade social e espírito público. No entanto, para que, na escola e na universidade, o administrador educacional possa exercer efetivamente sua função política ele precisa estar tecnicamente preparado. A falta de preparação técnica do administrador educacional pode prejudicar seriamente a sua função política e comprometer os interesses e as aspirações dos professores, estudantes e funcionários. Isso significa que, na realidade, toda a atividade técnica que afeta os interesses dos participantes da escola e da universidade implica responsabilidade política. É por isso que a preparação técnica dos administradores educacionais é importante pois lhes dará instrumentos eficientes e eficazes para exercer sua função com efetividade política e relevância cultural. É nesse contexto que a educação dos educadores para a direção de escolas e universidades é *importante* e que sua escolha pelos participantes da escola e da universidade é *necessária*. É a partir da conjugação adequada da *importância da preparação técnica* e da *necessidade da eleição livre*, que concebo esta proposta de *administração da educação como processo de participação coletiva* que exerce, na sua atuação concreta na escola e na universidade, uma *mediação democrática*. É importante destacar que a participação coletiva como forma de administração da educação, tal como é concebida neste estudo, tenta sintetizar a eleição como estratégia política e a formação como habilitação técnica, subordinando esta àquela, no pressuposto de que a eficiência e a eficácia como critérios técnicos devem subordinar-se à efetividade e à relevância como critérios políticos e culturais.

O paradigma de *administração da educação como processo de participação coletiva* enunciado neste capítulo final não é uma *conclusão*; é apenas *uma introdução* entre muitas introduções. Não é um ponto de

chegada; é apenas *um ponto de partida* entre muitos outros de uma longa caminhada. Não é o *final* do trabalho; é apenas *um começo* entre muitos outros de uma imensa tarefa de construção científica.

Essa reflexão sugere que este estudo nada mais é do que um ato de participação particular num amplo processo de construção coletiva do conhecimento no campo da educação e da administração educacional em especial. Ele se desenvolve a partir de um compromisso intelectual com os professores, estudantes e funcionários das escolas, universidades e sistemas de ensino que lutam, cada grupo com sua contribuição específica, pela construção e reconstrução permanente de formas de organização e administração educacional que respondam às suas aspirações e atendam às necessidades da sociedade como um todo. Este estudo, portanto, se insere no processo de *participação coletiva* como estratégia política para o cumprimento desse compromisso intelectual. A forma administrativa dessa estratégia política é a *mediação democrática,* na convicção de que ela possibilita a conjugação adequada da *liberdade individual* e da *eqüidade social* na educação e na sociedade, visando a construir um mundo alicerçado na *qualidade de vida humana coletiva.*

imprensa metodista
Impressão e acabamento
Av. Senador Vergueiro, 1301
Fone: 452-1777
São Bernardo do Campo - SP
Brasil

Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais

CONSENSO E CONFLITO

Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação

BENNO SANDER

Em co-edição com a UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, a PIONEIRA publica uma obra corajosa e criativa — *Consenso e Conflito* — que vai ao encontro das aspirações intelectuais e das preocupações dos educadores brasileiros, seja pela relevância do tema e de sua orientação, seja pelas respostas que traz e pelas perguntas que provoca.

O estudo examina, com rara lucidez, três grandes temas: a *teoria das organizações* à luz do conceito de qualidade de vida humana coletiva; o *sistema educacional* na encruzilhada entre a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito; e *a administração da educação* como processo mediador.

Nesse exame, o AUTOR avalia criticamente a *teoria organizacional*, a *pedagogia* e a *administração da educação* sob duas perspectivas filosóficas e sociológicas contrárias — a do *CONSENSO* e a do *CONFLITO*. BENNO SANDER mostra como as teorias pedagógicas e administrativas utilizadas hoje na escola, na universidade e nos sistemas de ensino refletem o confronto ideológico entre o positivismo e o marxismo, entre o funcionalismo e a dialética, enfim, entre o *CONSENSO* e o *CONFLITO*. Ele conclui o seu trabalho propondo uma perspectiva de administração da educação que visa a promover uma forma qualitativa de vida humana coletiva na escola e na sociedade.

Consenso e Conflito constitui-se em leitura indispensável para estudantes e professores universitários no campo das ciências sociais, da pedagogia e da administração educacional, assim como diretores de escola, especialistas dos sistemas de ensino e educadores em geral.

BENNO SANDER é um dos mais reconhecidos especialistas internacionais no campo da educação, com uma produção intelectual de mais de trinta trabalhos científicos publicados no Brasil e no exterior. Professor-Titular da Universidade Federal Fluminense e da Fundação Universidade de Brasília, é atualmente o Representante, no Brasil, da Organização dos Estados Americanos e Presidente da Sociedade Interamericana de Administração da Educação.

LIVRARIA PIONEIRA EDITORA
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE