

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Sociologia  
Doutorado em Sociologia

## **A Escola como *Organização Comunicativa*.**

**Alice Miriam Happ Botler**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, sob orientação da Professora Dra. Silke Weber e co-orientação do Professor Dr. Aécio Gomes de Matos.

Recife, 2004.

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Sociologia  
Doutorado em Sociologia

## **A Escola como *Organização Comunicativa*.**

**Alice Miriam Happ Botler**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, sob orientação da Professora Dra. Silke Weber e co-orientação do Professor Dr. Aécio Gomes de Matos.

Recife, 2004.

## **Banca Examinadora**

**Profª Dra. Silke Weber – Orientadora - PPGS**

**Prof. Dr. Aécio Marcos de Medeiros Gomes de Matos – Co-orientador - PPGS**

**Prof. Dr. Paulo Henrique Martins de Albuquerque – Titular Interno - PPGS**

**Prof. Dr. Alfredo Gomes Macedo – Titular Externo – PG em Educação/UFPE**

**Prof. Dr. Carlos Alberto Vilar Estevão – Titular Externo – Universidade do  
Minho/ Portugal**

## **Agradecimentos**

À Profa. Dra. Silke Weber, pela orientação competente, profissional, respeitosa e ética. Por ter, desde o início, acreditado e enfrentado o desafio.

Ao Prof. Dr. Aécio Gomes de Matos, pelas orientações sensatas e pelo estímulo.

Ao Prof. Dr. Carlos Estêvão, pelo acompanhamento dos estudos na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, pela dedicação e amizade que tornaram os dias de trabalho exaustivo em agradável convivência.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE.

À Rosane, Nadia, Milton Julio, Marcelo, Mitz, Ivanilde que, numa teia de relações, alternaram debates acadêmicos com o convívio amigo.

À família e, especialmente, ao Leo, Bruno, Fabio e Milton pelo apoio e compreensão.

Ao Papi e à Maninha pelas orientações da vida.

## Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a organização escolar na perspectiva do conflito entre o modelo de direção democrática que vem sendo difundido desde os anos 1980 no Brasil e a construção democrática endógena. A suposição é que a democracia como processo endógeno é aprendida coletivamente via diálogo crítico-argumentativo que permite (ou limita) a vivência de um projeto filosófico-pedagógico emancipador. Nestes termos, a prática democrática experimentada na organização escolar relaciona o mundo sistêmico ao mundo da vida escolar, onde regras instituídas ora são respeitadas via racionalidade burocrática, numa postura “dogmática” hierarquizada, ora são evitadas em vista da criação de novas regras formais ou informais. Nesse processo se expressam diversas formas de participação dos segmentos escolares nos órgãos de gestão colegiada institucionais. A tese tem inspiração no trabalho de Habermas e toma como fundamentação teórico-metodológica a análise da organização escolar como auto-produção cultural e espaço de comunicação, apreendida via pesquisa qualitativa. O estudo de caso em uma escola da rede pública municipal em Recife, Pernambuco, nos auxilia a analisar estruturas, estratégias e dinâmicas de gestão escolar e de organização coletiva. Demonstra que, embora inserida no sistema educacional, é possível experimentar uma prática democrática concreta, como mediação das contradições entre a proposição normativa instituída e a organização emancipatória instituinte.

Palavras-chave: gestão democrática, organização escolar, diálogo crítico-argumentativo.

## **Abstract**

The aim of this research is to analyse school organisation from a perspective of conflict between democratic direction and an endogenous democratic construction. The supposition is that democracy as an endogenous construction is collectively learnt through a critical-argumentative process that either allows, or sets limits to, the incorporation of an emancipatory philosophical-pedagogical project. In these sense, the endogenous democratic proposition within school organisation links the 'systemic-' to the school's life-world. In the latter, instituted rules are either followed in a hierarchical dogmatic posture via bureaucratic rationality, or avoided according to the creation of new, formal and informal rules. Accordingly, many the school's segments take many forms of participation in the institutional collective management. This thesis is inspired by Habermas's work and its theoretical-methodological basis is the qualitative analysis of school organisation as cultural self-production and communication environment. The case study is a school of the public municipal system of Recife, Pernambuco, that is recognised for its democratic practice. We analyse structures, strategies and dynamics of school management and collective organisation and conclude that, although the school is inserted in the educational system, it may experience a concrete democratic practice that mediates the contradictions between the normative proposition and the emancipatory organisation.

Key words: democratic management, school organisation, critical-argumentative dialogue.

## Résumé

Cette recherche a pour but l'analyse de l'organisation scolaire dans la perspective du conflit entre la direction démocratique et la construction démocratique endogène. On suppose que la démocratie en tant que processus endogène est bâtie collectivement via le dialogue critico-argumentatif qui permet (ou limite) l'incorporation d'un projet philosophico-pédagogique émancipateur. Dans ces termes, la proposition démocratique endogène dans l'organisation scolaire met en rapport le monde systémique avec le monde de la vie scolaire, où les règles établies sont tantôt respectées via rationalité bureaucratique, dans une posture « dogmatique » hiérarchisée, tantôt elles sont évitées en vue de la création de nouvelles règles formelles ou informelles. Dans ce processus s'expriment de différentes formes de participation des segments scolaires dans les organismes de gestion collégiale institutionnels. La thèse s'est inspirée dans le travail de Habermas et prend comme fondement théorico-méthodologique l'analyse de l'organisation scolaire comme auto-production culturelle et espace de communication, saisie à travers la recherche qualitative. L'étude de cas dans une école du réseau publique municipal à Recife, dans Pernambuco, reconnue par sa pratique démocratique, analyse des structures, stratégies et dynamiques de gestion scolaire et d'organisation collective. L'étude montre que, malgré son insertion dans le système d'éducation, il est possible de expérimenter une pratique démocratique concrète, comme médiation des contradictions entre des propositions normatives instituées et l'organisation émancipatrice institutionnalisée.

Mots-clefs: gestion démocratique, organisation scolaire, dialogue critico-argumentatif.

## Sumário

<b>Introdução</b>	11
<b>Cap.1. Democracia, Autonomia e Participação</b>	38
1.1. Democracia	39
1.2. Democracia e descentralização: relações de poder	48
• Organização local e liderança	53
1.3. Direção democrática e gestão	57
• Projeto político-pedagógico	61
1.4. A cultura democrática na gestão escolar	64
<b>Cap.2. A escola como organização</b>	75
2.1. Organizações Educacionais e Escolares	81
2.2. Análises contemporâneas das organizações educacionais	87
• Cultura nas organizações	91
2.3. Cultura e participação na análise das organizações educacionais	95
2.4. Participação dos segmentos escolares na organização	100
<b>Cap.3. Valores e interação nas organizações</b>	111
3.1. Valores compartilhados na organização	112
3.2. Interação, racionalidade e normatização nas organizações	118
3.3. Interação valorativa, gestão organizacional e participação.	126
<b>Cap.4. A Escola como <i>Organização Comunicativa</i></b>	130
• A Teoria da Ação Comunicativa	132
4.1. Ação comunicativa e gestão coletiva	
4.2. Escola e cultura	149
<b>Cap 5. Organização escolar em análise</b>	159
O processo de investigação empírica	164
O estudo de caso	167
Caracterização da Escola	174
<b>Cap 6. Relações de poder e a cultura</b>	182
6.1. Hierarquia como forma de organização e controle	186
6.2. A valorização da cultura escolar	194
• Reflexão coletiva	198
• Núcleo motor	200

<b>Cap 7 –Regras e racionalidades</b>	211
7.1. Limites normativos e racionalidade burocrática	212
7.2. Regras de cooperação	217
7.3. Organização e projeto pedagógico	224
7.4. Influência da cultura escolar na proposição de regras	237
<b>Cap 8. Participação e diálogo</b>	246
8.1. Organização coletiva e diálogo	262
8.2.Os sentidos da participação e as relações de poder na Escola: engajamento político e a educação para a participação	266
<b>Considerações finais</b>	273
<b>Referências bibliográficas</b>	287

## **Apresentação**

Esta tese propõe uma nova abordagem para a análise das organizações escolares, qual seja, a escola como *Organização Comunicativa*. Utilizamos aqui este termo para designar um *tipo/imagem de organização escolar onde as ações são orientadas ao entendimento por meio de processos argumentativos e de busca cooperativa da verdade*. O conceito de ação comunicativa é central e se refere à interação entre sujeitos capazes de linguagem e ação, seja por meio verbal, seja não verbal, que estabelecem uma relação interpessoal (Habermas, 1987).

A investigação sociológica busca explicar o desenvolvimento e as formas de orientação e manifestação da ação humana em curso no contexto contemporâneo de modernização do sistema educacional e trata, portanto, do campo de análise da Sociologia das Organizações Educacionais.

O trabalho é iniciado com a Introdução onde se busca situar a proposta de estudo de organizações escolares no contexto do debate educacional e sociológico contemporâneo. O primeiro capítulo traz a discussão de conceitos relativos à democracia, foco das políticas mundiais e nacionais recentes, bem como o debate a respeito das possibilidades para a efetivação da democracia como prática organizacional coletiva. O segundo capítulo discorre sobre as teorias da administração e das organizações, para situar o objeto de estudo sob a ótica das atuais abordagens das organizações educacionais. O terceiro capítulo enfatiza alguns conceitos como participação e interação no contexto da chamada *Direção Democrática*, aqui referenciada por caracterizar a contradição entre a

reprodução/produção das relações de controle/poder social. O capítulo quatro expõe a idéia central do trabalho, sintetizada na abordagem da Escola como *Organização Comunicativa*, em que a construção da gestão coletiva na organização escolar é enfocada via diálogo argumentativo onde se destaca a discussão da moralidade e da ética. O quinto capítulo apresenta a metodologia empregada para a investigação de campo realizada numa escola da rede pública municipal de educação de Recife, Pernambuco. Os capítulos seis, sete e oito relatam a análise da organização escolar delineada na perspectiva de demonstrar como a escola, no seio do sistema educacional instituído, consegue construir uma prática instituinte, sendo observada a partir dos limites e possibilidades ora formais, ora informais no cotidiano da organização escolar. Ao final, tecemos algumas considerações que nos permitem esclarecer quais os caminhos utilizados pela organização escolar no sentido da gestão autônoma e emancipatória.

## Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudos a gestão democrática formalmente proposta no sistema educacional brasileiro e a emergência de padrões de comportamento e códigos de conduta que afloram na organização escolar com vistas a compreender a sua cultura no âmbito do debate sobre a gestão democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define as normas da gestão democrática do ensino público conforme os princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, bem como “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, assegurando, portanto, a *participação* dos diversos segmentos na organização escolar e a *autonomia* das unidades escolares públicas de educação básica, dois elementos que fundamentam a análise aqui desenvolvida. (Lei nº 9394/96).

A leitura da produção acadêmica relativa ao tema da organização escolar nos conduziu a organizá-la em quatro grandes abordagens, que são a seguir apresentadas.

Uma primeira, que trata das análises da organização escolar propriamente dita, ora debate as *políticas* públicas educacionais (nível macrossocial), como tais, ora as repercussões dessas políticas no *trabalho prático* realizado nos espaços da prática pedagógica (nível microssocial) da sala de aula. Ambos os níveis são

abordados segundo uma perspectiva crítica ao modelo neoliberal que as teria inspirado, como os trabalhos de Bianchetti (1996), Freitas (2000), Sander (2001), Azevedo (2002), Cury (2002). Estudos sobre outras realidades como os de Souza (1997), Barroso (1999, 2002), Felix Rosar e Krawczyk (2001) e Estêvão (2002), entre outros, discutem as políticas educacionais na perspectiva comparada (internacional) ou “sintonizada com orientações mundiais” (Estêvão,op.cit), enfocando as perspectivas de organização escolar entre o poder local e global e entre o público e o privado.

Os estudos de natureza microsocial, por sua vez, abordam políticas de formação de profissionais na área da educação como forma de atender às exigências mais recentes dos novos modelos educacionais adotados, como fazem Ferreira (1998) e Aguiar (2002). Políticas públicas em relação à avaliação educacional também vêm sendo foco de diversos pesquisadores como Saul (1988), Franco (1991), Sampaio (2000), Frehse (2001), que assinalam a relação entre democracia e sistemas de avaliação educacional, eventualmente questionando, entre outros aspectos, o descompasso entre o processo de democratização social e educacional brasileiro e a qualificação do ensino.

Numa segunda abordagem, foram classificados alguns trabalhos da sociologia das organizações, dentre os quais situamos além de Enriquez (1992) e Lévy et.al. (1994), autores clássicos como Weber. Mais especificamente da sociologia das organizações educacionais, trazemos outros autores voltados principalmente para questões relacionadas ao *poder* que adotam perspectiva crítica, como Pagès (1987), Apple (1989), Friedberg (1993), Bernoux (s/d), Lima (1998).

Uma terceira abordagem trata dos trabalhos que relacionam educação, organização escolar e *cultura*. Alguns autores traçam comparações entre o avanço tecnológico e as mudanças educacionais, dentre os quais citamos Frigotto (1989), Kuenzer (1998), Grinspun (1999), enquanto outros debatem a respeito da relação entre educação, tecnologia e ética, como Neves (1999). Já Sarmiento (1994) e Torres (1995) discutem a escola como cultura, estudando os fenômenos simbólicos que ocorrem dentro do contexto escolar. Apple (1989), Moreira (2002), Silva (2002) e Candau (2002) relacionam *diferenças* culturais a currículo e identidade escolar.

Os trabalhos que tratam das questões *morais e éticas relacionadas à escola* constituem uma quarta abordagem, sob nosso ponto de vista. São, em geral, textos que expressam posturas mais teórico-filosóficas do que propriamente estudos da prática das organizações escolares, tais como os trabalhos de Rios (1993), Vazquez (2000), Duart (1999), Goergen (2001), Cória-Sabini (2002), Menin (2002), que enfocam valores nos espaços inter-relacionais na organização. Estes trabalhos, freqüentemente, propõem modelos de análise das organizações escolares na perspectiva da moralidade e da ética.

Esta classificação nos permite observar que o debate a respeito da gestão escolar e da organização coletiva vem tomando impulso e amplitude, ultrapassando os limites da organização formal e passando a focar aspectos relativos à *cultura* e à *moral*.

Entretanto, consideramos que aspectos relativos à interface entre as políticas educacionais (macro-sociais) acerca da organização escolar e as dinâmicas organizacionais (micro-sociais) ainda merecem estudos. Um desses

aspectos é o *conflito* gerado pelas determinações políticas estabelecidas no nível federal sobre a autonomia institucional, definindo novos padrões globais de organização escolar, cuja compreensão mais aprofundada estaria a requerer uma leitura calcada no debate sociológico.

Assim, focalizamos as mudanças formais e informais vividas na organização e na gestão escolar e os seus desdobramentos no comportamento humano individual e coletivo. Para tanto, observamos a dinâmica da organização escolar, sua hierarquia, seus códigos de conduta, os papéis atribuídos e desempenhados pelos indivíduos que dela fazem parte.

O debate sociológico em curso nos remete à complexidade da organização social, que incluiria, entre outros aspectos, a massificação de comportamentos, o reordenamento dos ideais coletivos, os movimentos de resistência cultural, a crise da moralidade (Castells:1999, Hall:1999, Santos:2000, Morin:2000). Privilegiamos a discussão sócio-cultural para a qual a conceituação do que é certo ou errado, bem ou mal, pode e deve ser visto como resultado da construção humana, numa abordagem *ética e argumentativa* (Habermas:1989, Arendt:1991, Pizzi:1994, Baumann:1997, Carvalho:1998).

A literatura sociológica brasileira nos mostra que nos anos 1960 e 1970 a educação foi enfatizada como elemento central para o processo de desenvolvimento econômico e social. Esse foco foi redirecionado nos anos 80 numa conjuntura de democratização política, quando eram confirmados os baixos índices de rendimento do sistema educacional, considerados como um dos obstáculos à consecução da educação como um direito, como formação para a

cidadania crítica, consciente e participativa. Nos anos 1990, período caracterizado como da *sociedade do conhecimento*, reformula-se a perspectiva de cidadania adotada na política educacional brasileira e a discussão passa a ser centrada principalmente na reorganização da gestão escolar onde ganha relevo a participação nas tomadas de *decisões* coletivas. Do ponto de vista pedagógico, é enfatizado o desenvolvimento de competências e habilidades.

É nesse contexto que a autonomia institucional, disposta como *democracia participativa* na Constituição Federal de 1988 e consolidada na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), torna-se estratégica para efetivar a descentralização política e financeira no setor educacional. Desse modo, as políticas educacionais implementadas a partir de meados dos anos 90 reorientaram freqüentemente as responsabilidades administrativas para com os diversos níveis e modalidades de ensino, o que amplia, em alguns estados, o volume de ação tanto da esfera municipal que, além da educação infantil responsabiliza-se também pelo ensino fundamental, como o da esfera estadual que assume, prioritariamente, o ensino médio. Essa redefinição tem sido denominada de *perspectiva democrática restrita*, conforme anota Azevedo,

“Trata-se de uma forma de descentralização que pode ser categorizada como economicista-instrumental, (...) em que o local é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central.” (2002:p.55)

É, certamente, a lógica economicista-instrumental que subjaz ao projeto da sociedade global e, no caso brasileiro, a política educacional tem requerido ajustes nas formas de gestão do sistema de ensino e das escolas, dando origem a novos modelos de gerenciamento organizacional.

Tratamos primeiramente das políticas educacionais, buscando explicitar a lógica do sistema educacional para, em seguida, caracterizar aspectos relativos às dinâmicas escolares, ou a lógica do *Mundo da Vida* escolar.

## **O sistema educacional**

A educação nacional é organizada em “regime de colaboração”, onde à União cabe a “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Título IV, Artigo 8º da Lei 9394/96).

A redefinição de responsabilidades dos governos municipais, estaduais e federal inclui estratégias de assistência técnica e financeira geradas no nível central, a exemplo dos programas gerenciados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) do Ministério da Educação, que obriga aos municípios criarem mecanismos de gestão para viabilizarem a participação da comunidade no controle e execução das políticas como contrapartida para o financiamento de projetos locais (como o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) (Azevedo, 2002).

A União adota referenciais como a democracia e a pluralidade, para caracterizar o que denomina de modelo de sistema educacional competente, onde a *administração de projetos* é associada ao conceito de eficiência de gestão.

Conforme a Lei, caberia aos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, e aos docentes participar de sua elaboração, além de elaborar e cumprir seu próprio plano de trabalho em conformidade com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Algumas estratégias foram, então, instituídas pelos governos municipais e estaduais para viabilizar as determinações do governo central, como a exigência da criação dos Conselhos Escolares e a elaboração por parte das escolas de um Projeto Político Pedagógico (PPP), um Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), a instituição da Unidade Executora (UEX), estratégias estas vinculadas aos princípios da gestão democrática e da autonomia escolar.

No município de Recife, por exemplo, a orientação às escolas baseou-se na seguinte definição de projeto político-pedagógico:

“É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente”. (Recife, 1998: p.13)

As escolas, por sua vez, foram pressionadas a institucionalizarem a democratização via auto-gestão a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira adversas em sua realidade particular.

Ainda em relação à organização do sistema, na LDB a União incumbe-se de “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”(Lei 9394/96, Art9º). São então criadas práticas avaliativas de caráter nacional para os diversos níveis de ensino, relacionando indicadores de desempenho escolar com formas de gestão, o que tem induzido escolas a assumirem práticas de avaliação interna. Neste sentido, algumas escolas *exemplares* ou *de sucesso* quanto às experiências criativas de gestão e de iniciativas utilizadas para implantação de procedimentos de gestão coletiva, como o Conselho Escolar, a UEX, o PDE, tiveram seus êxitos divulgados. Revistas de grande circulação no meio educacional, a exemplo da Gestão em Rede, publicada pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), têm buscado estimular a comunidade escolar a participar dos processos de avaliação da gestão, difundindo através de exemplos as motivações presentes nas relações interpessoais da escola, as estratégias para mobilização de grupos de trabalho e para a organização de trabalhos coletivos na escola, a dinâmica dos conflitos gerados a partir da ampliação do diálogo e das decisões tomadas em conjunto, as formas de interação, que possibilitam o caminho do *sucesso* na gestão escolar coletiva.

Também em nível nacional, do ponto de vista pedagógico, são propostas diretrizes curriculares, visando assegurar a todos o acesso aos conhecimentos e práticas educativas reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, na perspectiva da pluralidade cultural. A idéia de sistema como um conjunto de escolas regidas por diretrizes comuns remete a condições flexíveis de administração (capacidade de gerenciamento de recursos financeiros de maneira colegiada, decisões de caráter pedagógico, entre outros) (Paro:1998, Brito da Silva:1998, Rios: 1999). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998), por exemplo, propõem o debate na escola sobre a pluralidade cultural, o meio ambiente, a ética, visando a formação moral dos futuros cidadãos, o que, de certa maneira, estimula a reflexão a respeito do compromisso ético-profissional dos agentes envolvidos, o que poderia conduzir à autonomia.

Uma característica comum dessas iniciativas do governo central é a normatização de aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos cuja lógica revela a *escola qualificada* como porta de acesso à cidadania, determinada por lei como a afirmação do direito à educação e à obrigatoriedade escolar. Esta estratégia expõe uma determinada racionalidade que, ao apontar a articulação entre as políticas nacionais e locais, determina o formato da gestão local, via participação e autonomia e, por isso mesmo, é considerada instrumental, sendo aqui chamada de *direção democrática*.

Esta estratégia justifica-se como construção de uma *nova cultura* democrática, se a colocarmos sob o enfoque de suas potencialidades para a transformação social (Setúbal:1997).

A lógica sistêmica, entretanto, não considera efetivamente o processo paralelo de formulação de novos sistemas de valores necessários à incorporação das novas práticas. Neste sentido, o modelo instituído pelas políticas educacionais, reforça e legitima relações hierárquicas e de dominação a elas associadas, bem como dissimula as contradições existentes entre as diferentes classes sociais.

Em seu conjunto, a política educacional presume a autonomia escolar, referindo-se a uma normatização coletiva, indicando modelos globais de condução das ações para as instâncias locais, que se refletem na escola, prevendo espaços de decisão coletiva e práticas de grupo. Entretanto, ao mesmo tempo e, contraditoriamente, limita a liberdade de decisão e de tomada de posições no sentido da auto-gestão das unidades escolares, visto que elas têm que ser feitas a partir de normas pré-estabelecidas, via direcionamento do sistema, ou seja, as próprias regras estabelecidas engessam (burocraticamente) a dinâmica escolar e, conseqüentemente, reduzem as suas possibilidades de realização (a exemplo dos padrões de financiamento e do reduzido tempo disponível na escola para a discussão a respeito de seus princípios filosófico-pedagógicos), restringindo a autodeterminação coletiva. Entre a autonomia pressuposta e os limites determinados pela normatização sistêmica, observa-se um conflito que nos interessa aprofundar.

### **A escola de sucesso**

A organização que segue estes padrões do sistema escolar imprime a idéia de que a dinâmica instituída a partir do conjunto de regras estabelecidas

conduziria a sociedade brasileira e a comunidade escolar a atingir a escola de qualidade. Tais medidas, entretanto, não necessariamente conduziram à formulação de um projeto filosófico-pedagógico próprio que pudesse contribuir socialmente com a formação para a cidadania *participativa* nas diversas comunidades porque a política adotada não reconheceu as desigualdades sociais existentes nem as relacionou aos fatores econômicos, sociais e culturais que as diferenciam (Horta:1998), mas reduziu a organização escolar a padrões comportamentais da escola.

Por isso mesmo, é possível observar focos sutis de contestação às determinações normativas, que chegam a transformar “modos de controle em oportunidades de resistência e de manutenção de suas próprias normas informais de direção do processo de trabalho” (Apple, 1989: p.40). Estas resistências são, na maioria das vezes, informais e, por isso mesmo, podem agir de formas contraditórias, configurando-se como reprodutivistas ou reprodutoras de um sistema social, visto que não o modificam em sua estrutura. Ao mesmo tempo, as resistências são calcadas em formas culturais próprias dos grupos que compõem a escola, podendo gerar uma competência normativa em seu interior.

A escola caracteriza-se, desta forma, por um conflito interno advindo da direção normativa do sistema educacional e das resistências internas ao modelo chamado democrático, tornando funcional o cumprimento das normas.

A organização escolar, apesar de seguir as regras do sistema educacional, não se configura de forma homogênea, havendo variação conforme suas singularidades, conforme a subjetividade dos agentes, conforme a cultura de cada

unidade. A organização escolar difere segundo as formas de ação e interação encontradas pelos sujeitos e pelos grupos na escola.

A política educacional formal, diferente do antigo modelo de administração centralizadora, enfatiza na escola a organização e a mobilização do elemento humano numa dinâmica articuladora, caracterizada por ações conjuntas, na perspectiva de uma cultura escolar participativa, coletivista e comunitária via gestão escolar participativa, permanecendo, no entanto, a lógica tradicional tratada do ponto de vista da racionalidade das organizações e, ainda, marcada pela cultura do individualismo e da livre concorrência.

Aliás, conforme Matos (1994), ao invés de superar as desigualdades sócio-econômicas, a democratização delineada no âmbito do mesmo projeto de sociedade, estratifica "...comportamentos funcionais que tendem a emperrar a modernização e a consolidação da democracia", e dessa forma reafirma o autoritarismo (p.29).

Em outras palavras, o poder central assume a descentralização como direção política a ser adotada em nome da democracia e da cidadania participativa em um contexto sócio-econômico onde a população carece de atendimento a necessidades sociais básicas como alimentação e saúde, e se caracteriza culturalmente como subordinada. Desse modo, imprime ao modelo adotado características de desconcentração mais do que de autonomia, atribuindo um sentido funcional à escola.

Nestes termos, a comunidade escolar pouco poderia fazer para sua auto-determinação e o sistema instituído contribuiria para a manutenção da estrutura social desigual, onde a escola desempenha função reprodutivista (Bourdieu e

Passeron:1982, Althusser:1985, Saviani:1980, Carnoy:1987, Luckesi: 1994). Ou seja, mesmo que ocorressem mudanças na escola de forma a igualar o rendimento escolar entre as diferentes classes sociais, o quadro mais amplo no qual ela se insere permaneceria estruturalmente o mesmo.

Isto quer dizer que “o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração” (Apple, 1989: p.26), o que não impede a reflexão a respeito de uma ação significativa a ser desenvolvida.

Desta forma, para alguns autores brasileiros críticos, o modelo de organização escolar adotado a partir dos anos 1990 representa um meio-termo entre os avanços na conquista de cidadania, e a submissão dos cidadãos às suas reais condições de participação nas decisões. Outros autores como Mello (1995), por exemplo, defendem o ponto de vista da política educacional e caracterizam a *escola de sucesso* como aquela que se enquadra nos moldes propostos pelo sistema educacional apresentando resultados quantitativos positivos, caracterizando a harmonia organizacional instituída sob formato democrático e progressista.

Outros autores, como Sierra (1999), ampliam a análise da organização escolar a partir de uma *dupla concepção de sociedade*, observando-a como *sistema* autoregulado, no qual as ações são coordenadas mediante interações funcionais e suas respectivas conseqüências sócio-culturais, e a sociedade conceituada como *mundo da vida* de um grupo humano específico, em que as ações se coordenam por intermédio da harmonização das orientações de ação. Assim, examinar a inter-relação entre o sistema educacional e o *mundo da vida*

escolar permite *desocultar* o verdadeiro sentido funcional (instrumental-reprodutivista) da educação, sob a aparência de normativismo democrático na busca de legitimação (Estêvão:2002).

Em outras palavras, entendemos que as mudanças instituídas pelas políticas educacionais ocorridas no Brasil a partir de meados dos anos 1990, delineiam um sistema educativo que é, por um lado, uma fonte de capital humano na qual se deposita a esperança de desenvolvimento econômico, observado como *sistema*. Por outro lado, o sistema educativo também pode ser visto como um direito democrático dos cidadãos, na perspectiva do *mundo da vida*.

Nestes termos, as mudanças educacionais contribuem para a reprodução social enquanto legitimam a sua função, ao planejar como objetivo educativo central o aceitar diferenças, compensar desigualdades, desenvolver as individualidades, via critérios homogeneizadores. Mas, por outro lado, as mudanças por que passa a escola, trazem também significado positivo porque implicam algum tipo de aprendizagem, justamente porque está sendo levada a estabelecer novos métodos de organização do trabalho, novas formas de inter-relacionamento humano, novas bases valorativas para regular a convivência social.

Explicando melhor, estas considerações nos conduzem a observar, por um lado, a organização escolar do ponto de vista de seu caráter institucional como um sistema auto-regulado em si mesmo, onde as ações de seus membros se coordenam pelas interações funcionais mediante normas oficiais. Por outro lado, e como elemento adicional a análise, nos permitem ver a escola como espaço singular de um grupo humano que constitui parte de uma organização escolar e

cujas ações se coordenam pelas interações comunicativas que se estabelecem entre seus membros. Esta dupla perspectiva permite, a nosso ver, estabelecer uma análise que enfoque o conflito entre a direção democrática e a autonomia não como antagonismo, mas como complementaridade.

Assim, compreende-se que o modelo democrático de organização escolar traz contradições que retratam um sistema educacional *em crise*, fragmentado, que repercute na organização escolar ora voltada para a pluralidade de possibilidades e para a autonomia, ora apontando para uma padronização de ações, apresentando-se como um conjunto de normas instituídas que devem ser seguidas, mais do que engendrando ações escolares instituintes. Algumas escolas aproveitam estas situações e outras não.

A dinâmica das escolas para delinear sua própria organização é ao mesmo tempo reflexo e determinante destas contradições. Este efeito de fragmentação do sistema educacional é chamado por Estêvão (1998) de *fractalização*, significando um conjunto *caótico* no sentido de não linear, não homogêneo, multilógico, como “constelação de aspectos variáveis” (op.cit:p.217), como um desequilíbrio intrínseco ao sistema educacional. O conceito faz parte de uma análise onde a organização escolar é vista como institucionalizada, ou seja, é condicionada pelas lógicas institucionais do Estado e do mercado, ou seja, pela lógica reprodutivista. Isso significa que a padronização de comportamentos conduz, intrinsecamente, à heterogeneidade organizacional.

O modelo adotado na atualidade nos conduz a refletir a respeito da organização escolar e repensar suas práticas na conjuntura globalizada e

neoliberal, o que traz implícito o conflito entre o *dever ser* e o *fazer real* da organização escolar e da gestão democrática em seu contexto de referência. Entendemos com isto que tais contradições entram no campo da discussão ética.

Neste sentido, a escola é vista não apenas como reprodutora de orientações normativas do sistema educacional, mas, também, como articuladora de decisões políticas e de orientação de ações internas da escola. O nível de autonomia da escola relativa ao sistema é variável, heterogêneo, passando por processos de amadurecimento diferenciados que envolvem artefatos, valores, pressupostos inerentes à cultura de cada comunidade escolar. Reconhece-se, portanto, que há uma *capacidade subversiva* latente da escola, mas não se sabe o que a ativa ou atrofia.

Por isso, não apenas em momentos de crise ou mudanças, há incoerência entre o comportamento ético da organização e a educação ética que se expõe através dela. Para enfrentar este problema, a escola pode estabelecer critérios éticos, que se baseiam em processos coletivos de aprendizagem, no amadurecimento coletivo e na liderança que se pode exercer ou, em outras palavras, em processos de *valorização coletiva* (Duart:1999). Isto nem sempre ocorre, desde que a mudança da opção política sistêmica no sentido da democracia não é suficiente para a mudança de concepções valorativas na organização escolar e, ao se ter a impressão da mudança, corre-se o risco de desaparecer a preocupação com a mesma. Considerando que a escola tem no processo de formação de seus alunos, valores implícitos e valores explícitos, a organização ética da escola otimiza os processos valorativos próprios do *ato educativo*, seja interpessoal, seja organizativo.

A abordagem da organização escolar como *mundo da vida* supõe a diferenciação entre uma ética *da* organização, que se relaciona às suas finalidades sociais, da ética *na* organização, que se relaciona ao comportamento da organização em si mesma. A primeira é vista como um saber orientado para a ação e a segunda é vista como um saber orientado à reflexão, à ação e à aprendizagem (Duart:1999,p.102). É neste segundo sentido, que podemos observar a ética na gestão e a organização escolar como coletivo de humanos que estabelecem práticas de reflexão fundamentadas em sua ação, avançando a partir daí.

### **A organização escolar na dupla perspectiva do mundo sistêmico e do mundo da vida**

Esta abordagem, como já foi afirmado, compreende a *ação organizacional* escolar engendrada no mundo sistêmico, em que as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global.

O processo de interiorização de práticas implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade, como lembra Ortiz (1994: p.19) discutindo Bourdieu.

Cada organização escolar, portanto, ao mesmo tempo em que aprende coletivamente a partir da reflexão, assegura certa homogeneidade do que se pode chamar *habitus* do sistema educativo global, que se apresenta como social e

individual. A ética da organização escolar, ou sua singularidade, nesta perspectiva, aparece como uma *variante estrutural* do habitus de seu grupo ou de sua classe, o estilo particular aparece como um *desvio* em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social.

Esta singularidade surge como crítica oriunda dos conflitos gerados na chamada *colonização do mundo da vida*. No processo de integração sistêmica, a incorporação de determinados conceitos por parte dos membros da organização escolar pode passar a fazer parte do cotidiano do mundo da vida escolar como *valor* e deve ser analisada com a devida atenção.

Em outras palavras, o fenômeno da colonização do mundo da vida, frente à invasão de valores oriundos dos processos de integração sistêmica, gera distorções e conflitos nas dinâmicas escolares, conforme mencionado, ora via processos de reprodução na instituição escolar (motivação para atuar conforme as normas oficiais), ora via desenvolvimento da ação comunicativa (internalização de valores sociais).

Pode surgir uma crise quando há supremacia de valores sistêmicos (de ordem político-econômica) sobre as necessidades que o mundo da vida reclama pela via da interação comunicativa (consciência do fenômeno colonizador por parte dos membros da organização escolar). Para Sierra (1999), a análise da organização escolar na dupla perspectiva do mundo sistêmico e do mundo da vida, deve buscar descobrir até que ponto os fenômenos colonizadores se introduziram nas estruturas do mundo da vida. Conforme o autor, os conflitos são consequência da priorização dos processos de reprodução sistêmica sobre as necessidades de caráter prático-moral que se originam no mundo da vida da

instituição escolar e estão relacionados, dentre outros, aos conflitos existentes entre *legalidade* (a norma que vem determinada por lei) e *legitimidade* (norma que pode ser justificada racionalmente desde o ponto de vista moral).

A análise da dupla natureza da racionalidade encontra respaldo nas idéias de Habermas, que a enfoca como instrumental e comunicativa, também compreendida como uma crítica à racionalidade que invade a sociedade, sobrepondo-se à vontade política das pessoas.

Assim, conforme Habermas, a razão ético-comunicativa seria um código de conduta instituído via argumentação substantiva, que poderia oferecer subsídio à tomada de decisões crítica, criativa e consciente, o que, supomos, poderia fundamentar ações da organização escolar na perspectiva da concretização de um modelo participativo. Este modelo participativo estaria associado à possibilidade de cada unidade escolar identificar instrumentos e formas de análise, interpretação e comunicação dos elementos envolvidos na sua organização, refletindo diretamente em sua autonomia instituinte, singular. Autonomia estaria aí sendo referenciada como o aprofundamento de conhecimentos sobre os princípios éticos presentes *na* organização escolar, construída através do diálogo argumentativo e da atividade participativa *da* organização escolar. Autonomia seria a atribuição própria de ideais por um grupo social ou indivíduo sobre ele mesmo, respeitada a destinação social da instituição social, o que gera compromisso estabelecido endogenamente com esses ideais.

Segundo esta orientação desenvolveremos a investigação aqui proposta, que é a de destacar o universo cultural da organização escolar no desenvolvimento de uma razão ético-comunicativa que permita efetivar na unidade

escolar uma *autonomia singular* (instituinte) e um cotidiano *legitimamente democrático* (democrático-deliberativo).

Propomos, portanto, como objetivo deste trabalho, salientar *como* a instituição da gestão democrática no sistema educacional pode contribuir para a resolução dos problemas da organização escolar derivados dos conflitos entre as diferentes lógicas, inclusive a relação entre os processos instituídos e os instituintes, na perspectiva da dupla concepção de sociedade como Mundo da Vida e Mundo Sistêmico.

Supomos que a gestão democrática formal e institucionalmente afirmada pode ser transformada numa prática democrática concreta substantiva em escolas cujas instituições de deliberação participativa e espaços escolares informais de interação social, efetivamente impulsionem *decisões coletivas*, via diálogo crítico-reflexivo-consciente *da* organização escolar, como uma das condições para superar os limites do modelo oficial.

## **A análise**

A análise da organização escolar no contexto das contradições geradas pelo projeto de direção democrática conduzido pelo governo (aqui referida enquanto políticas institucionais) traz a idéia de que a democracia é um processo interno aprendido coletivamente via diálogo crítico-argumentativo que permite na escola a elaboração autônoma de um projeto filosófico-pedagógico próprio. Nestes termos, admite-se que a prática democrática construída coletivamente na organização escolar relaciona o mundo sistêmico ao mundo da vida escolar sendo, portanto, perpassada por lógicas distintas e, freqüentemente, divergentes.

Esta abordagem insere-se no contexto do debate contemporâneo da Sociologia das Organizações Escolares que enfatiza a inter-relação entre a dimensão micro-social com o contexto macro-político, extrapolando as análises polarizadas ora na perspectiva da sala de aula e da prática pedagógica, ora da política educacional.

A investigação busca compreender os fenômenos sociais como artefatos, também culturais, bem como a organização em sua singularidade e dinâmica própria, onde o clima organizacional é analisado como uma representação abstrata criada pelos indivíduos em interação (perspectiva interativa) e a cultura organizacional é tomada como fator relevante, visto que influencia a contextualização e a formação de interações grupais (perspectiva cultural). Neste sentido, caracteriza-se a organização escolar como uma *cultura* ou um conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas e práticas, refletindo também as culturas nacionais e globais.

Para efeito da investigação aqui proposta, baseamo-nos em dois modelos de análise, que nos apóiam como referências teóricas, para esclarecer como se delinea a organização escolar no contexto de direção democrática (problema central desta investigação).

O primeiro modelo organizacional que destacamos é o modelo weberiano, que distingue o entendimento objetivo de uma expressão ou fenômeno e o entendimento subjetivo ou interpretação ou, ainda, conceitos analíticos de conceitos classificatórios, permitindo uma abstração da realidade concreta ou idealização em um sentido não-moral. Com o Tipo Ideal, conforme Weber,

ênfatiza-se a subjetividade da cultura e dos fenômenos sociais, bem como relaciona-se as Ciências Sociais e os valores.

Mais especificamente em relação à organização social, o modelo se refere a um tipo de racionalidade administrativa denominada burocracia que, como um sistema institucional, concentra o poder de tomada de decisões caracterizado como de natureza impessoal. A distribuição de tarefas segue a lógica da especialização e da padronização de ações.

As Ciências Sociais discutem a burocratização da vida e relacionam burocratização com democracia de massa. Nesse sentido, caracterizam a burocracia pelos seguintes elementos: centralização das decisões na cúpula, ausência de autonomia das unidades da organização, detalhamento de atividades a partir de divisão do trabalho, previsibilidade de funcionamento com base em planejamento, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional. Alguns dos indicadores desses elementos seriam a obsessão pelos documentos escritos, comportamentos estandardizados com base em normas estáveis, uniformidade e impessoalidade nas relações humanas, concepção burocrática das funções.

O segundo modelo a que nos referimos é o habermasiano. Habermas reformulou o conceito de racionalização de Weber, que concebia a ação racional como dirigida a fins e ao exercício de controle. Por isso mesmo, considerava que a racionalização das relações vitais equivaleria à institucionalização de uma dominação e indicaria uma combinação entre a ação instrumental, que se orientaria por regras técnicas que se apoiariam no saber empírico e, por outro lado, por um comportamento de escolha racional, que se orientaria por estratégias

baseadas num saber analítico, implicando deduções de regras de preferência (sistemas de valores). Para o autor, enquanto a ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados segundo critérios de um controle eficiente de realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas.

Neste sentido, Habermas (1968) distingue a *racionalidade cognitivo-instrumental* da *racionalidade comunicativa* (substantiva). Ação comunicativa é uma interação simbolicamente mediada, que se orienta segundo normas que definem as expectativas recíprocas de comportamento. A racionalidade da ação comunicativa confronta-se com a racionalidade da ação instrumental e estratégica, tornando explícito o conflito entre o mundo sistêmico e o mundo da vida.

Habermas relaciona a razão comunicativa com a ética, afirmando que um ato discursivo ideal engendra o entendimento coletivo, levando ao consenso sem força. A ética como um princípio universal e inerente ao ato comunicativo faz entender que os indivíduos que participam de um diálogo têm iguais condições de terem seus interesses respeitados, formando um sistema social intersubjetivo. A Teoria da Ação Ético-Comunicativa caracteriza-se por enfatizar a relação dialógica e argumentativa, onde as normas sociais atingem validade quando todos os participantes de um discurso chegam cooperativamente a um acordo.

A relação entre esses dois modelos (weberiano e habermasiano) nos interessa particularmente para a análise da organização escolar no seio de um sistema educacional caracterizado pela *direção democrática*, compreendida aqui como uma perspectiva tecnocrática da democracia representativa, na qual a

interação ocupa um segundo plano. Assim, a tecnocracia “pode explicar e legitimar porque é que, nas sociedades modernas, uma formação democrática da vontade política perdeu as suas funções em relação às questões práticas...” (Habermas, 1968: p.74).

Queremos dizer com isto que o modo de vida democrático foi adotado justamente como *racionalidade legitimadora* na sociedade moderna, em detrimento de uma *competência comunicativa*. Habermas explica que a ação racional mantém um predomínio perante o contexto institucional e também absorve a ação comunicativa enquanto tal. O homem parece integrar-se nos dispositivos técnicos na medida em que *reproduz a estrutura da ação racional* no campo dos sistemas sociais. A racionalização tende ao deslocamento da orientação da ação voltada a valores racionais (racionalidade substantiva) para a ação puramente instrumental (racionalidade formal). Em outras palavras, “racionalização significa, em primeiro lugar, a ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios de decisão racional” (Habermas, 1968:p.45). Vale, no entanto, ressaltar que o conceito de razão de Habermas, conforme Pizzi, inclui “além do argumento cognitivo e instrumental, o procedimento lingüístico e a argumentação discursiva.”(1994:p45).

Chamamos a atenção para a análise a ser aqui desenvolvida que, baseada na ação comunicativa, aprofunda o debate a respeito do potencial crítico-comunicativo para alcançar as perspectivas da abordagem política, em vistas ao desenvolvimento de uma consciência emancipatória.

Esta discussão nos auxilia a esclarecer as *diferentes lógicas* que regem a organização escolar *democrática*, num misto entre uma racionalidade

burocratizante (numa perspectiva weberiana) e uma racionalidade crítico-argumentativa (perspectiva habermasiana), esta última com o sentido da emancipação.

A análise aqui apresentada considera as diversas dimensões ou dinâmicas internas inerentes à ação organizacional, quais sejam, as do acordo, do conflito, da negociação, do compromisso, da disputa, indicativos de *racionalidades diferentes* e que geram *princípios argumentativos distintos*. Supõe-se, portanto, que os atores são como vários mundos, com lógicas próprias, construídas a partir de conceitos diferentes. Essas racionalidades atravessam qualquer mundo, inclusive a escola, que é permeada tanto por uma lógica sistêmica como do mundo da vida, marcado pela interação e negociação. Quando a negociação ali não existe, isto pode significar que uma das lógicas está sendo *predominante*, bem como que outras estejam sendo *tolerantes*.

Dessa forma, supõe-se que os atuais problemas da organização escolar estão sendo derivados da presença dessas diferentes lógicas ou racionalidades e que, uma das fontes de poder nas organizações está na *comunicação* ou nas informações, o que inclui o sentido de melhor dominar as incertezas que as afetam.

Nesse enfoque, o conceito de democracia ganha relevo e, particularmente, as dimensões políticas da participação e autonomia, conteúdos concretos de realização do princípio democrático no modo de vida organizacional da escola, temática que será abordada, especificamente no capítulo I. Antes, porém, serão indicadas as linhas gerais que orientaram o estudo empírico, estabelecendo as

diferenças e contradições entre os dois modelos, com sentido de complementaridade, não de oposição.

Assim, se democracia está relacionada à participação dos homens na vida política, a autonomia indica que uma sociedade pode questionar suas regras e leis institucionais, para modificá-las, instituindo as suas próprias regras. Quando não o faz, burla as leis existentes, via crítica ou resistência, sendo capaz de modificá-las. Assim, convivem dialogicamente valores individualistas (para os quais burlar regras parece não implicar falta de respeito ao próximo) e valores sociais (em que prevalecem as regras institucionais), que também são colocados no binômio individualidade versus coletividade.

A partir desta reflexão, inclui-se em nossa análise, a idéia da convivência de diversas práticas de democracia, desde que preocupa-nos o processo de construção institucional coletiva, ou seja, a obtenção da responsabilidade de todos na construção do projeto organizacional institucional, mesmo cientes de que nem todos se vêem unidos a este reconhecimento de *competência instituinte*.

## **CAP.1. DEMOCRACIA, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO**

A análise aqui desenvolvida situa o modelo democrático na perspectiva da tensão entre seu caráter regulatório e emancipatório (autonomia outorgada e liberdade). É nestes termos que focalizamos o estudo da institucionalização do modelo dito democrático para a organização do sistema educacional e particularmente da escola, ressaltando os conflitos entre a padronização normativa e a descentralização.

Neste sentido, ressaltamos que há uma lacuna entre a liberdade democrática e a participação social nos serviços regulados pelo Estado. Na prática, o Estado enfatiza que a oferta de vagas no sistema de ensino é meta já alcançada e que a busca da qualidade nos serviços educacionais é responsabilidade a ser construída pela sociedade, operando uma transferência de responsabilidades sob aparência de *liberdade democrática*, o que, entretanto, não garante a participação social.

Analisar o modelo democrático adotado pelo sistema educacional, portanto, requer o esclarecimento de conceitos como democracia, participação e autonomia, por exemplo, que permitem compreender as suas diversas interpretações e orientações, bem como seus desdobramentos na prática vivenciada na realidade escolar brasileira, conforme o que se segue.

## 1.1. Democracia

A diversidade de significados atribuídos ao conceito democracia nos remete à aceção original do termo. Tendo origem na Grécia Antiga, traz o sentido amplo de *governo do povo*, compreendendo especificamente aqueles indivíduos considerados cidadãos, excetuando mulheres, escravos e crianças. Desde então, a concepção de democracia identifica um *determinado nível de participação nas decisões comunitárias*, mas o significado dessa participação não é consensual.

Assim, se na Grécia Antiga, o sentido da participação é restritivo à participação na vida política pública, na sociedade moderna é ampliado em consideração à revisão do próprio conceito de cidadania, que passa a incorporar um conjunto de direitos e deveres individuais, sociais, econômicos e culturais. A *igualdade democrática de participação* diz respeito, então, às dimensões política e social.

Vale ainda destacar que, na *polis* grega, a democracia era *direta*, ou seja, os cidadãos reuniam-se e tomavam decisões diretamente relacionadas ao modo de vida, modo distinto do que no contexto do estado moderno, onde a complexidade e a dimensão da população exigem práticas democráticas diferenciadas, mais especificamente *indiretas* ou *representativas*. A participação nas decisões políticas é então assegurada via *direito*, que é estabelecido socialmente através de um conjunto de regras, como a constituição.

Neste sentido, o Estado moderno tende a incorporar a participação da sociedade civil nos processos de decisão e controle político. No contexto atual, democracia tem sido colocada como a melhor maneira de defender os direitos

individuais (liberdade individual), sendo que a tônica da discussão democrática passa das dificuldades do *governo de todos* para as dificuldades de *governabilidade* diante de uma sociedade tão complexa. (Estêvão:2000)

Bobbio (1988: p.73) trata da distinção entre a democratização do estado e a democratização da sociedade, considerando que num estado democrático podemos encontrar uma sociedade cujas instituições (escola, família, serviços) não seguem a lógica democrática. Desta forma, tão importante quanto a dimensão política (quem pode votar), é a dimensão social (quais os espaços institucionais e organizacionais da democracia), sendo de fundamental importância analisar os significados das diferentes *modalidades de participação*. Contrapõe-se democracia participativa e democracia representativa centralizada e enfatiza-se que uma democracia política só existe se for também democracia social.

A democracia social, segundo Santos (2001:p.243), relaciona-se à cidadania social relativa à “conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras”. Entretanto, a concessão dos direitos sociais e das instituições que se encarregam de distribuí-los socialmente revela-se não apenas como alargamento de direitos, mas também como ampliação da *obrigação política*, ou seja, da integração política das classes trabalhadoras no Estado. Os direitos sociais fazem parte do desenvolvimento da sociedade como uma forma de controle sobre os indivíduos.

O modelo democrático-social relaciona-se, ainda conforme Santos, à crise do modelo de acumulação do pós-guerra que se caracterizava pela organização taylorista da produção (separação entre concepção e execução no processo de

trabalho) associada à integração dos trabalhadores na sociedade de consumo, via aumento dos salários diretos e criação e expansão dos salários indiretos (benefícios sociais ou cidadania social). A crise daquele modelo resulta da crise de rentabilidade de capital e da crise da regulação nacional, o que não se restringe às dimensões política e econômica, envolvendo ainda a dimensão cultural.

A dimensão cultural diz respeito à crise gerada diante da regulação do Estado que não deixou espaço para o exercício da autonomia individual, configurando-se como “revolta da subjetividade contra a cidadania, da subjetividade pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante” (Santos, 2001:p.249).

Democracia é também associada à liberdade de escolha dos dirigentes, o que significa *limitação* de poder e traz subjacente as idéias tanto de proteção, quanto de ameaça (via regulação). Nestes termos, o conceito é também associado à liberdade de mercado, compreendida como proteção das preferências individuais ou liberdade (individual) de escolha, o que gera oposição à proteção de direitos sociais (da coletividade) e pode ser chamada de democracia *liberal*.

A expressão *democracia política* é também utilizada em contraposição à *democracia social* quando entendida como expansão do poder ascendente dos cidadãos e se relaciona ao nível dos aspectos substantivos da organização das instituições sociais. Quando Bobbio (1988) afirma que democratização significa passar da democracia política para a democracia social, conforme tratamos acima, enfatiza não apenas passar da democratização do Estado para a democratização da sociedade, processo formal que implica em vários centros de poder na sociedade (desconcentração).

Isso quer dizer que não basta instituir soluções de caráter normativo para que haja democracia e participação na sociedade: faz-se necessário o debate social e o surgimento da necessidade desta forma de organização nos diversos contextos, inclusive no nível institucional. Caso contrário, corre-se o risco de um reducionismo burocratizante.

A democracia instituída não garante a autonomização das instituições sociais, nem a melhoria da qualidade dos serviços, mas *dirige* a partir dos órgãos centrais (Estado) a sociedade como um todo, quando da definição de orientações, políticas e valores democráticos para as unidades do sistema, o que traz sentido regulatório ao sistema. Entre o cumprimento de orientações e a tomada de decisões, há uma diferença relativa à participação social. Em outras palavras, “os ganhos em cidadania se converteram em perdas de subjetividade” (Santos, 2001: p.252)

Neste sentido, Baptista Machado (1982) aborda a democracia propondo uma análise que considera três níveis de *profundidade* de participação social: um primeiro nível *consultivo* (preparação), um segundo nível *decisório* (ação colegiada) e, um terceiro, *executivo* (participação na implementação das decisões, garantindo sua concretização), abordagem esta que anuncia a relação entre democracia e participação como *processo de construção social*. Poderíamos acrescentar o nível do controle social em termos macro-políticos.

Dizemos então que a democracia pode ser tomada por seu caráter participativo, seja pela via da participação direta (quando os cidadãos estão diretamente relacionados nas decisões a serem tomadas), seja pela via da representação (sistema de governo baseado em pessoas eleitas com fundamento

num compromisso de representação dos interesses dos cidadãos). Bobbio (1988) distingue a representação via delegação e mandatos, chamando a atenção para a possibilidade de revogação da representação que, então, mais se parece com a democracia direta.

Entretanto, se tomarmos como ponto de partida a idéia weberiana de que o processo de burocratização foi se desenvolvendo como consequência da democratização do Estado, entenderemos que a democratização não implica necessariamente o aumento da participação ativa de todos *nas organizações*. Isso quer dizer que democracia está associada mais ao *formato organizacional global* (nível macro-político) do que a uma *democracia de valores* ou democracia substantiva. Na perspectiva do tipo ideal de organização, democracia não se refere à dimensão dos indivíduos, em si e não há compromisso com a participação popular ou com a igualdade política (nível micro-social). Mesmo porque dentre as características da burocracia estão especialização, racionalidade, continuidade e uniformidade. É também uma forma de controle e tende ainda à impessoalidade. Contém ambigüidades como a necessária racionalidade da sociedade moderna versus a excessiva racionalidade, chegando a infringir aspectos da liberdade humana. Neste caso, a burocracia advinda da democracia tende à desmobilização dos cidadãos e o Estado tende a tornar-se um “verdadeiro instrumento de controle e de enquadramento da sociedade civil” (Estêvão:2000, p.27). A burocracia torna a democracia desumanizante e domesticadora, não contribuindo para uma efetiva reflexão sobre as questões colocadas pela sociedade para os homens.

Burocracia, então, soa o contrario de autonomia, o que faz sentido quando compreendemos que a adoção da democracia como *direção* política da sociedade

corresponde à definição *racional* de um conjunto de orientações, políticas e valores específicos, reservando-se às instituições sociais apenas a execução das orientações vindas do Estado.

Nestes termos, é necessário esclarecer quais os valores embutidos no conceito instituído de democracia na sociedade, em geral e, em particular nas organizações sociais, valores que eventualmente são divergentes. Isso interessa principalmente quando tomamos como ponto de partida a noção de democracia referindo-se não apenas a uma forma de organização política, mas a um *critério de validade*, que legitima ou não a democracia.

O termo democracia refere-se, então, a um outro aspecto relevante de seu sentido, que enfoca a sua articulação com o exercício da *razão*.

Barata-Moura (1998) propõe uma articulação teórica e prática entre *democracia* e *razão* numa perspectiva de historicidade, onde democracia é entendida como *terreno de luta* (mobiliza para o exercício efetivo do poder) e *racionalidade* como horizonte de *exercício de humanidade*, (uso da razão - reflexão) de onde entendemos a estreita conjunção entre ambas. Chauí (1999), comparando o exercício da vida política e o da vida intelectual, afirma a incompatibilidade prática das duas perspectivas, visto que o exercício do poder e o exercício da razão exigem dinâmicas diferentes, inclusive de tempo hábil para seu desenvolvimento. O exercício político da democracia vincula-se, entretanto, ao exercício da razão.

A relação entre a prática da democracia e a prática da reflexão sobre seus princípios fundamentais é algo complexo e problemático, trazendo conflitos práticos advindos das diversas possibilidades de interpretação e compreensão

conceitual e remete, principalmente, às diversas *idéias* e *valores* que democracia engloba. Matos (2003: p.43,44), baseado em Morin, inclui a complexidade das organizações sociais numa perspectiva dialética, partindo da distinção entre razão, racionalidade e racionalização, onde razão é a “capacidade de pensar e buscar o conhecimento”, racionalidade é o diálogo baseado na razão aplicado ao mundo real e a racionalização, a distorção ou “megalomania dos que pensam poder dominar a verdade sobre a realidade complexa”. Entendemos, com esta distinção, que a racionalidade democrática empreendida no atual contexto político brasileiro tende à racionalização (conservadora ou regulatória), porque é dirigida a partir do centro, o que limita o uso da razão na prática organizacional.

Assim, para discutir democracia e participação, vislumbrando explorar o seu caráter emancipatório, apoiamo-nos numa dimensão política e *valorativa*, visto que a simples implementação da democracia numa organização não significa reflexão seguida de co-responsabilização de todos os que a fazem. Entretanto, a direção democrática, por si só, impregna a organização com novas funções que, burocraticamente ou não, deve realizar e que, necessariamente, induz a um repensar geral na instituição, levando a efeito nova maneira dela vir a pensar e se organizar, se aproximando mais ou menos de uma perspectiva emancipatória ou conservadora. Afinal, executar orientações normativas e aceitar a democracia são características distintas, sendo que a *aceitação*, diferente da *execução*, implica na adesão consensual de valores e ideais que deram origem às próprias regras democraticamente estabelecidas.

Os valores e ideais são componentes da *cultura*, que é um dos aspectos determinantes do nível de liberdade das pessoas e que remete ao universo

simbólico, o que faz com que a cultura seja entendida como construção social, além de seus condicionantes sociais, como já havíamos afirmado. A cultura diz respeito ao nível de liberdade porque é permeada por crenças e valores que refletem uma variação no nível de apego ao formalismo com teor de proteção ou ameaça e, nestes termos, termina por ocultar as margens de incerteza e os riscos de erro que qualquer escolha poderá trazer. A escolha por seguir as determinações normativas reflete, portanto, maior ou menor ênfase no uso da *razão* ou da *racionalidade*, já que espelha perfis ideais de organização social e política, ou seja, variando o nível de apego à “onipotência da racionalidade objetiva do processo social” e democrático.

Ha ainda uma distinção a ser feita que relaciona o comportamento adotado pela organização, relativo às determinações sistêmicas e o comportamento dos indivíduos com relação à organização. Esta distinção relaciona-se ao conceito de autonomia e exige um esclarecimento a respeito da relação entre autonomia organizacional e autonomia individual, desde que há diferença entre a idéia da liberdade de atribuição própria de ideais por um grupo ou indivíduo sobre ele mesmo, mas sempre relacionada à inserção no contexto global (institucional, impessoal, racional).

Na perspectiva dialógica-argumentativa, a autonomia significa a desconstrução seguida de reconstrução do discurso do *outro*, desde que o valor contido no conceito autonomia passa por uma reflexão própria com conhecimento de causa para chegar na reafirmação e incorporação, passando a ter lugar como instância de decisão efetiva. Já numa outra perspectiva, como a de Castoriadis,

em se tratando do indivíduo, “a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente” (1982: p.123).

Nos termos da dimensão social da autonomia, Castoriadis explica que “o outro desaparece no anonimato coletivo, na impessoalidade dos *mecanismos econômicos do mercado*’ou da *racionalidade do Plano*, da lei de alguns apresentada como lei simplesmente.”<sup>1</sup> (op.cit:p.131), referindo-se ao caráter de impessoalidade da lei que universaliza e aliena o indivíduo do seu próprio contexto social e psíquico, o que nos remete ao entendimento da democracia formal relacionada à institucionalização do *argumento social* como elemento *alienante* ou *emancipador*.

Há, portanto, que se distinguir a autonomia relativa ao outro e autonomia relativa ao seu caráter social, impessoal. Tratar da autonomia na perspectiva democrática pressupõe diferenciar o comportamento *na* organização e *da* organização. Autonomia na organização significa liberdade individual de participar da vida política institucional e autonomia da organização representa o grau de liberdade que esta desenvolve no contexto mais amplo do sistema político.

Neste sentido, o conceito de autonomia utilizado por Castoriadis (op.cit) nos auxilia a compreender o comportamento dos sujeitos *na* organização. Autonomia é entendida nesta abordagem, como necessária ao aprofundamento de conhecimentos sobre os princípios éticos presentes *na* organização escolar, construída através do diálogo argumentativo e da atividade participativa *da* organização escolar democrática e autônoma, ainda que venha a repetir, mas também ampliar conteúdos e conhecimentos postos através do discurso

---

<sup>1</sup> Grifos do autor.

democrático como valores organizacionais. Para o autor, o processo democrático se constrói considerando o outro social e institucional, mas sem se submeter a ele.

Utilizamos a expressão autonomia ora na perspectiva emancipatória, conforme descrito acima, ora na perspectiva regulatória, em oposição, quando refletir a direção democrática, como racionalização.

Importa, portanto esclarecer como a autonomia é vivenciada nas organizações, diante do conflito entre a direção democrática e a democracia na perspectiva da autonomia ou emancipatória. A descentralização é uma das estratégias sistêmicas utilizadas para legitimar a política democrática e que nos permite aprofundar esta discussão.

## **1.2. Democracia e descentralização: relações de poder.**

A *descentralização* tem sido utilizada como um recurso das políticas democráticas, sendo baseada na delegação de poder e é uma estratégia a partir da qual subentende-se a ampliação da autonomia das instituições em seus diversos níveis. Nestes termos, inclui aspectos ligados aos processos políticos de decisão, desde o poder central até as unidades do sistema.

No estudo das organizações, a coordenação de comportamentos que agrega interesses e as interações entre os sujeitos indica o grau de autonomia, resultado da ação coletiva na negociação e na construção de relações de poder internas na organização. Portanto, seja qual for a pressão ou constrangimento que

o sistema exerce sobre as instituições, a ação coletiva minimamente durável que nelas se estabelece tem, por princípio, caráter político (mesmo que se apóie em elementos estruturais do sistema e, nesse sentido, reproduza certas características ou dimensões).

A ação coletiva ou organizada é uma forma de resolver problemas cooperativamente, o que significa que a realização de projetos, bem como as relações que se estabelecem entre os seus participantes depende da capacidade dos sujeitos ou de parte deles, de encontrar soluções satisfatórias para os problemas. Toda a ação coletiva constitui, portanto, um sistema de poder.

Para Friedberg (1993), “o que é incerteza do ponto de vista dos problemas, é poder do ponto de vista dos atores” (p.254). O autor explica que:

“os atores são fundamentalmente desiguais perante as incertezas pertinentes que condicionam a solução de um problema. E dominarão aqueles atores que, por razões a analisar caso a caso, forem capazes de impor uma certa definição dos problemas a resolver (e portanto incertezas pertinentes) e de afirmar o seu domínio, nem que parcial, sobre essas incertezas.” (op.cit: p.254)

Nestes termos, a dominação faz parte das relações de poder, refletindo certa assimetria entre os sujeitos da ação, em conformidade com suas diversas potencialidades ou conforme o grau de autonomia de que dispõem. Tratar das relações de poder envolve também relações de autoridade, troca de influências e exploração e, portanto, vale esclarecer que a noção de poder, de modo objetivo, pode ser tratada como a *capacidade de ação*.

O conceito de poder é genericamente compreendido como a capacidade de influenciar ou produzir resultados que afetem o outro ou outros (Outhwaite e Bottomore, 1996), havendo variação na interpretação a respeito de como a influência é exercida, por coerção ou coesão.

A crítica reprodutivista de Bourdieu (1982), discute o poder de violência simbólica como a imposição de significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força (simbólica) a essas relações de força. Essa perspectiva permite observar a ação organizacional a partir da influência de um arbitrário cultural que pode, inclusive, levar a efeito a realização de certo modelo de organização como imposição dissimulada.

Weber, por sua vez, para explicar a condição de um sujeito levar a efeito sua vontade ou influência sobre outros, refere-se ao contexto ou relação social. Conforme o autor, a relação social é de *dominação*, seja de submissão por meio de violência e força ou por meio de autoridade racional.

Já para Arendt, em contraposição, poder traz sentido de *coesão*, como “força da promessa ou do contrato mútuo” (Arendt, 1991:p.256), o que implicaria acordo, negociação. O modelo de ação envolvido nesse conceito de poder é o da ação comunicativa, envolvendo a formação de uma vontade comum ou entendimento recíproco (Freitag e Rouanet, 1993). Seguindo o mesmo pensamento, Habermas entende que todos os integrantes da sociedade devem participar do discurso (que leva ao consenso), embora reconheça que a realidade é a da comunicação deformada, isto é, que nem todos os sujeitos podem participar livremente da comunicação, distinguindo o falso consenso do verdadeiro

e denunciando, assim, a ideologia que mascara a violência estrutural das instituições.

Pagés (1987) acrescenta às abordagens ideológica ou simbólica (apropriação de sentido e valores) e política (de controle concreto e, numa perspectiva marxista, como fenômeno de alienação), uma abordagem, psicológica (como fenômeno de regressão psíquica e alienação psicológica). O autor enfatiza este último nível, do inconsciente, que diz respeito às contradições psicológicas entre o desejo de autonomia dos sujeitos e o desejo de serem protegidos, o que leva à submissão. Esta citação tem finalidade exploratória, mas não pretendemos aprofundar a via psicológica neste estudo.

Interessa-nos, no estudo das organizações, as competências ou saberes práticos que permitem controlar as incertezas que, conforme Friedberg (1993) têm destaque e, assim, ganham relevância os processos de distribuição de poder e de participação e também a própria organização do trabalho, a gestão participativa, o modelo democrático-colegial, as culturas e o funcionamento coletivo, as resistências, o controle (Lima:1992, Estêvão:2000, Bush:1986 e 1994). Destacam-se também os sentidos atribuídos à autonomia e à valorização de instâncias locais como construção endógena das formas de organização institucional. Conforme Estêvão:

“a democracia local pode ser potencializadora da própria riqueza que a democracia comporta, mas pode, também, na medida em que reflete poder e privilégios, interesses e influências, racionalidades e justificações (de ação), tornar as linhas de emancipação nem sempre muito claras ou até obscurecê-las” (Estêvão:2000,p.62).

É necessário, portanto, compreender as relações entre o *poder central* e o *poder local*, bem como apreender o sentido dos valores construídos localmente. Democratização da sociedade tem a ver com o local, mas a valorização do local, embora possa propiciar novo referencial de legitimação e de valoração, não necessariamente conduz ao debate democrático *nas* organizações, na perspectiva do *mundo da vida*, podendo, inclusive, levar à construção de noções de bem comum que não correspondam aos anseios da comunidade local. Pode ainda ocorrer uma fragmentação do poder em benefício de alguns e em detrimento de boa parcela de seus membros, que teriam direito a “privilégios concedidos”, na perspectiva do *mundo sistêmico*. Estas diferentes possibilidades de estabelecimento de relações de poder vão sendo definidas na medida em que se esclarecem ou ocultam os sentidos da inter-relação entre os dois mundos (Sierra, 1999).

Um dos argumentos utilizados para a legitimação da adoção de políticas descentralizadoras é o da dificuldade de organização dos sistemas locais que, na sociedade moderna, foram valorizados. A valorização do poder local vem, então, ganhando mais espaço através de novas formas de “territorialização das políticas” (Barroso, 1999) na esteira da redefinição do papel do Estado, que passa a ser regulador por essência, reforçando os poderes locais e sugerindo a mobilização dos atores sociais via ações políticas locais. As comunidades são, então, chamadas a ocupar os espaços abertos pelas mudanças sócio-econômicas e políticas globais.

## Organização local e liderança nas organizações

Nesta perspectiva, mesmo que a democracia participativa tenha caráter universal e que se busquem as melhores alternativas para sua implementação, se considerarmos a complexidade da vida moderna e do Estado, as formas de organização vão sendo delineadas conforme critérios de *adequação e possibilidades*, visto que tomadas como formas *deliberadas de organização institucional*. A análise da organização toma, então, como quadro conceitual para o estudo da autonomia e da participação, o conceito de democracia participativa, onde se opera a transferência da problemática política para a *problemática organizacional* (Lima, 1998).

Contraditoriamente, este *reforçamento dos poderes locais* chama mais um elemento à discussão: poderes locais trabalham sobre *expectativas locais* de atuação, sobre relevâncias específicas de resolução de problemas em conformidade com cada comunidade e, conseqüentemente, não apenas com vistas à uniformização de ações, mas a pluralismos e heterogeneidades, o que, para além das dimensões políticas sistêmicas, engendra ações políticas nas unidades locais.

É neste sentido que ganha espaço a *multiplicidade de modelos organizacionais* em oposição aos *modelos globais de atuação* ou, como diz Barroso, “a pluralidade de iniciativas e a variedade de formas, de acordo com as características específicas de cada situação” (1999,p132). Daí também a necessidade de discutir-se sobre a *autonomia do local*, no sentido da definição de orientações, políticas e valores próprios da unidade local.

Autonomia do local refere-se à aproximação dos indivíduos que fazem a organização com as instâncias internas de poder, exigindo o uso da razão, diferente da racionalidade típica da organização burocrática, como já afirmamos. Nesta perspectiva, Matos (1984) ressalta que autonomia é diferente de alienação, o que caracterizaria a organização do trabalho coletivo como produção esfacelada, fragmentada, sem integração. Autonomia do local relaciona-se, portanto, à participação ativa dos seus membros, engajamento.

Lima (1997) afirma que a organização da democracia termina por valorizar mais os grupos do que os indivíduos, abrindo mesmo espaço à não-participação. Eventualmente, formam-se associações não apenas baseadas em áreas de interesses, mas que também abarcam certa atribuição de *poder* e controle, o que pode resultar em determinações e padronização de comportamentos de forma racional, tendendo por vezes à burocratização.

Conforme o autor, a questão central no debate a respeito da *participação* é a do conflito de interesses que pode, inclusive, “resultar na constituição de uma nova oligarquia” (p.51), caracterizada pela participação passiva, apatia e burocratização.

A *burocracia*, inserida na lógica democrática, surge como mecanismo de organização social, sendo utilizada pelo Estado em nome da *descentralização*, por oposição à centralização, caracterizada freqüentemente como desconcentração (distribuição de atribuições), distinguindo decisão e execução, o que pode gerar alienação.

Vale ainda destacar outro aspecto da relação entre a descentralização e as relações de poder, que é a noção de *liderança*. Na instituição democrática, o

gestor tem papel de coordenador do trabalho coletivo. Entretanto, quando a lógica organizacional tende à burocracia e à racionalidade, a organização do trabalho tende à distribuição de funções, que não exige o uso da razão por parte de todos e nem engajamento, mas, o mero cumprimento de tarefas. Assim, o gestor assume a função de *diretor*, visto que dirige as ações organizacionais a partir de tarefas distribuídas. Se, em oposição, a organização vivencia, na prática, o *valor democrático*, o gestor desempenhará função de *liderança*, que é relacionada a uma *consciência articulada* entre seus membros.

O enfoque da liderança, a partir dos anos 1980, deixa de ter caráter mecanicista de alguém que conduz hierárquica e prescritivamente os demais membros da organização e passa a ser visto como “alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (...) e os valores que lhe servem de suporte” (Costa, Mendes e Ventura, 2000:p.22), sendo então *gestor de sentido*, numa organização que enfatiza os valores partilhados entre seus membros. Nesta lógica, vem ganhando espaço o termo líder cultural.

Estes autores lembram que liderança é diferente de gestão, que autoridade é diferente de liderança e, ainda, que liderança não se situa exclusivamente nas posições elevadas da organização. A liderança, portanto, pode ser encontrada nos diversos níveis e membros da organização, o que significa que a liderança na organização é difusa, independe da descentralização política e encontra-se imbricada nas relações de poder na organização.

A gestão coletiva, propriamente dita, se faz a partir das diversas lideranças e elabora modelos de organização e processos de gestão próprios do grupo, constituindo-se como objetos de ação pedagógica e não apenas como meios para

o seu desenvolvimento. A referência central, neste caso, é o grupo e as diversas lideranças refletem aspectos de saberes, competências, habilidades diferenciadas no próprio grupo. Clastres (1988) explica que o líder é eleito pelo grupo de referência em situações onde o saber específico é o mesmo critério de manutenção da liderança e pode ser alternado em conformidade com as demandas sociais.

Ressalta-se, portanto, a importância de investigar o que ocorre nos grupos e instituições, o que permite relacionar as ações com a cultura e as estruturas sociais e políticas, o que desvende as redes de poder e as formas como estas são produzidas, mediadas e transformadas (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder: 2002).

### **1.3. Direção democrática e gestão**

Em princípio, sustenta-se a tese de que a democracia, particularmente no caso das *unidades locais* do sistema educacional significaria o *olhar para dentro* e, neste caso, reforçaria a idéia da autonomia *na* escola e faria parte das políticas das diversas sociedades que vêm institucionalizando novos processos para a administração ou regulação dos seus sistemas educacionais. No Brasil, formalmente a partir da implementação de órgãos de gestão nas escolas, da elaboração de projetos pedagógicos internos, da reformulação de seus padrões de financiamento e da instalação de programas de acompanhamento e avaliação dos sistemas locais e das unidades escolares, estaria sendo garantida a participação.

Em alguns países como a França, por exemplo, a implementação de políticas públicas de descentralização no sistema educacional, foi iniciada já no

início dos anos 80 e ocorreu via desconcentração de poder para serviços regionais do Ministério da Educação, reservando-se ao Estado as competências de regulamentação do sistema de ensino e de formulação de programas nacionais. Às comunidades locais reservou-se a iniciativa de atividades extra-curriculares, a construção, manutenção e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos transportes escolares, dispondo de autonomia jurídica e financeira, resguardando-se o Estado como maior financiador da educação. Neste sentido, na França, pais de alunos ganharam novas competências e responsabilidades, tal como já anunciavam os debates a respeito da responsabilidade conjunta do Estado e da família na educação das crianças. (Barroso, 1999)

A noção de responsabilidade sobre a educação e a escola tem aí conotação diferente do que ocorre em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, onde questões emergenciais se fazem presentes no cotidiano familiar. No caso francês, a estrutura social encontra certo nível de equilíbrio no que diz respeito às questões básicas de cidadania, como direito à moradia, à saúde, ao trabalho, à alimentação. Até mesmo o nível de escolarização dos pais facilita a atenção à educação e escolarização de seus filhos, embora não seja fator determinante.

Queremos dizer com isso que a responsabilidade do local varia em diferentes realidades. A este respeito, Barroso (1999: p.136) afirma que as políticas educacionais variam de acordo com o contexto político em que se inserem, sendo possível identificar “*políticas de autonomia dura*” por parte de governos conservadores no sentido de “introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública”, bem como “*políticas de*

*autonomia mole*”, caracterizada por iniciativas setoriais “e limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controle”, podendo haver estilos intermediários entre uma e outra forma de autonomia.

A autonomia da escola é, pois, um tema que vem sendo bastante discutido no âmbito das políticas educacionais em geral e, particularmente no Brasil, no que diz respeito aos poderes e recursos que vêm sendo transferidos da administração central para as escolas, bem como os significados e conseqüências destes repasses. Por outro lado, pouco se tem estudado sobre os processos utilizados para colocar em prática estas políticas, bem como seus significados e conseqüências para a organização e funcionamento escolar.

Na prática, no interior da escola perpassam as duas vertentes de orientações, ou seja, a direção democrática (relativa aos órgãos centrais do sistema) e a de gestão (relativa à execução local das orientações centrais). O que ocorre no Brasil (como em Portugal, por exemplo), é que a gestão da escola por muito tempo permaneceu confinada aos ditames dos órgãos centrais e hoje apresenta limites em função deste determinismo, tais como autoritarismo, hierarquia, corporativismo, conservadorismo.

Um exemplo desses limites na concretização das normas do sistema nas unidades escolares é a *freqüente* resistência de diretores, professores, comunidade, que chegam a utilizar as mudanças políticas para justificar os insucessos das escolas a partir de seu exterior, ou seja, a implementação das políticas emerge na forma de cumprimento normativo burocrático e a-crítico, em

lugar de uma reflexão a respeito dos conteúdos destas políticas, como mecanismo de defesa contra a introdução de mudanças, quaisquer que sejam.

. A este respeito, Formosinho e Machado (2000) afirmam:

“A perspetivação da mudança pelo lado da resistência corporativa dos professores, ao mesmo tempo em que é aliada objetiva de uma concepção de mudança só possível pela imposição normativa, de efeitos positivos duvidosos, perde em valor interpretativo e em eficácia de ação perante um olhar que, procurando compreender o caleidoscópio do quotidiano das escolas, a sua micropolítica e a sua cultura, procura contextualizar as margens de ação e de decisão dos seus empreendedores da mudança, as suas limitações, as suas (in)coerências e deixar emergir a diversidade nos *modos de pensar e fazer da escola*.”(2000: p185)

É assim que se pode entender a idéia de “laissez faire” que Barroso (1999) aponta como perfil valorativo do modelo atual de organização escolar, desde que a democracia apresentada permite um certo relaxamento em relação aos propósitos de luta que anteriormente mobilizavam os sujeitos em torno de objetivos antes divergentes. Isto significa que, ao ter sido efetivado o almejado projeto democrático, ocorre uma desmobilização com relação ao debate, antes repleto de conteúdos. O compromisso dos professores resistentes às mudanças com os valores e princípios democráticos parece ser transferido para o Estado e, ao mesmo tempo, incorporado como *valor* por parcela dos membros da organização escolar, que toma como norte a igualdade formal de oportunidades.

As tensões presentes na organização escolar, por um lado, libertam a escola da tutela do Estado e, por outro, a amarram a interdependências internas e de seu contexto de referência. Assim, as frestas abertas pela institucionalidade

democrática que prega autonomia servem como oportunidades para as mudanças na organização escolar, mas sem perder de vista o desenvolvimento interno de discussões e de elaboração endógena do processo autônomo pelo qual cada escola se faz.

Assim, tratar de autonomia das escolas considera também o paradigma pedagógico próprio da escola de como tratar as particularidades dos alunos individualmente, por exemplo. Neste sentido, os projetos de gestão integram-se à prática pedagógica. Este aspecto é relevante para apontar a contradição e diferenciar as escolas que conseguem articular um projeto interno com as que não fizeram nada ou que seguiram o modelo com *sucesso*.

### **Projeto político-pedagógico e autonomia**

O projeto político-pedagógico é um dos instrumentos da autonomização da unidade escolar e um documento estratégico associável, conforme Formosinho e Machado (2000), à idéia de alvo a atingir, como um horizonte, para um futuro que se deseja construir, devendo levar a escola e os professores a planejarem o que querem e como querem fazer o *documento exigido*. Que isto não seja interpretado como simples procedimento burocrático, mas, como espaço que as escolas dispõem para a discussão de seus marcos referenciais. Neste sentido, para além de questões relativas a procedimentos a adotar,

“assume especial importância ela debruçar-se sobre as razões que poderão conferir novos sentidos, significados e valores à sua ação e colocar os problemas relativos a contextos, condições e processos

que estão em jogo nas dinâmicas de elaboração dos seus projetos” (Formosinho e Machado, 2000:p.189).

Faz sentido observar se a escola elabora seu projeto por que é uma imposição ou se ela está aproveitando a oportunidade de “(de)marcar seu espaço social, pensar-se como serviço público de educação e (re)organizar-se para melhor servir a comunidade em que se integra e serve”(op.cit:189), em outras palavras, auto-determinar suas próprias mudanças, o que inclui a auto-conceituação como escola e o (re)conhecimento do sistema enquanto tal, *re-valorando* as relações internas e externas, bem como os resultados de seu trabalho. Afinal, autonomia é a “propriedade pela qual um homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta”, subentendendo, portanto, alguma reflexão (Ferreira,s/d: p.163), em oposição a heteronomia, quando são comandados por outrem.

Desta forma, ganham relevo debates sobre o cotidiano da escola e da sala de aula. Práticas escolares de autonomia dizem respeito a um corpo escolar que trabalha em certa sintonia interna (trabalho coletivo) para desempenhar sua própria auto-determinação organizacional, o que implica um debate amplo sobre tudo o que se faz na escola, na busca de objetivos organizacionais comuns que conduzem a práticas cotidianas orientadas a partir de valores e princípios tomados por todos como referência, desde que discutidos e decididos por todos.

Vale lembrar, entretanto, o conflito eventualmente existente entre a autonomia relacionada ao trabalho docente e a idéia de autonomia escolar. Em outras palavras, a autonomia da organização escolar implica um projeto

pedagógico coletivo que engendra maior controle do trabalho docente por parte de toda a comunidade, *restringindo* a autonomia docente. Algumas práticas docentes, em contraposição, vêm tradicionalmente, mantendo perfil individualista, tanto no sentido das atividades que são exigidas dos alunos, quanto das atividades desempenhadas pelos professores.

Uma ressalva deve ser feita, que diz respeito à diferença entre o individualismo e a individualidade ou singularidade. Esta diferenciação nos esclarece que mesmo que um projeto pedagógico explicita paradigmas progressistas que incorporem a pluralidade e o respeito às diferenças ou individualidades ou singularidades, como recentemente tem sido comum, o entendimento a respeito da autonomia docente pode incluir práticas individualistas ou egocêntricas, o que gera contradições inerentes à organização escolar democrática, decorrentes, inclusive, de diferentes *referenciais valorativos* por parte daqueles que fazem a organização.

Compreende-se que a escola, como organização periférica do ponto de vista do sistema educacional, passa a ter centralidade teórico-pedagógica bem como de ação educativa. Neste sentido, busca reinterpretar as regras instituídas pelo sistema, abrindo mesmo espaço para o que Lima (1998) chama de “infidelidade normativa”, ou seja, o conceito de que as determinações institucionais centrais passam a ser *reinventadas* na organização escolar na busca da construção da autonomia.

O conceito de infidelidade para o autor traz o sentido de ruptura com padrões normativos instituídos que caracterizam a escola como um *locus de reprodução de regras formais*, bem como de emergência endógena de novos

modelos. Mesmo assim, a escola não deixa de se auto-referenciar também com relação ao sistema educacional global, desde que alguns dos elementos estruturantes de sua atividade organizacional estão baseados justamente no sistema, como o exemplo do financiamento e da regulamentação do conjunto das escolas.

Queremos dizer com isto que o projeto político-pedagógico e o plano organizacional interno são singulares e indicativos de autonomia *na* escola, tratando de ações e práticas escolares diferenciadas, mas sempre relacionados ao conjunto sistêmico do qual a escola faz parte. Na medida em que a ação pedagógica é definida de forma autônoma para dentro da escola, a organização escolar tende a se auto-referenciar como um corpo de idéias, valores e práticas que podem-na conduzir a um maior ou menor *grau de autonomia* também com relação ao sistema, desde que o sistema educacional abra espaços institucionais à autonomia escolar.

#### **1.4. A cultura democrática na gestão escolar**

O modelo político de Estado influencia a concepção, organização e funcionamento dos sistemas educativos que induzem a escola a educar para a cidadania, via *gestão escolar democrática*, levando educadores ao debate acerca do modelo ideal a ser empregado como referência diante das mudanças nas estruturas sociais.

O qualificativo *democrática* para a gestão traz em si mesmo, como afirmamos antes, um sentido restritivo, determinante, pois se trata de uma *direção política* democrática estabelecida na perspectiva do sistema instituído. Neste caso, o conceito de democracia já traz, implicitamente, uma determinação proveniente dos órgãos centrais de gestão estatal. Assim, a expressão gestão democrática ganha uma conotação diretiva, na medida em que indica a direção a ser tomada, tirando da escola a possibilidade de decisão que consideraria a sua própria cultura. Assim, o conceito de gestão democrática da escola se aproximaria mais de uma “*democracia governada*” (governo do Estado em que os cidadãos se integram) do que de uma “*democracia governante*” (ou democracia social, relacionada à igualdade de fato e à defesa dos direitos sociais), mais heterônoma que autônoma.

Aceitar a democracia na organização escolar hoje é tão necessário quanto o debate crítico que devemos fazer em relação às formas concretas de participação na busca do princípio de valor democrático. O princípio democrático é um valor relativo à possibilidade de todos *refletirem* sobre uma organização dada, decidirem sobre seus rumos e atuarem na perseguição dos rumos almejados. Conforme Lima:

“A valorização da participação tem limites perante formas pseudo-participativas, perante a formalização e a ritualização, perante o reducionismo da participação ao exercício do voto, e até mesmo ao número de votos. A participação assume ainda formas e graus muito diversos, consoante os contextos e os níveis de democratização,...”(1997,p103)

Entende-se, portanto, que os *níveis de participação* variam conforme o *valor atribuído* em cada contexto específico, o que indica que a democracia deva ser analisada enquanto problemática organizacional, visto que se relaciona às formas alternativas de organização que cada escola propõe, desde as estruturas de gestão participativa até o engajamento e mobilização de seus participantes para que efetivem sua condição de *cidadania ativa*, ou não. Nestes termos, pode-se encontrar uma diversidade de níveis de participação na organização escolar, o que significa que a adoção de um projeto democrático que instiga a autonomia das escolas, como um processo inovador, torna-se complexo, implica incertezas e exige reflexão e atividade por parte das pessoas envolvidas.

A diferença entre uma organização democrática caracterizada pelos processos emancipatórios e dialógicos e aquela caracterizada pelo controle, direção e regulação é relacionada com a *cultura* de cada organização. As formas que assumem a *cultura democrática* e a participação têm a ver, portanto, com as *formas e níveis de entendimento a respeito de participação em cada organização*, variando em conformidade com a reflexão dos indivíduos que a integram, seus ideais de democracia e de cidadania e suas potencialidades à transformação ou conservação. Não se restringe às questões de caráter executivo da gestão organizacional (orientações normativas para a direção democrática a ser tomada como regra geral) mas, como mencionado acima, caracteriza-se principalmente pelas orientações valorativas inerentes (princípios adotados) e apresenta-se como uma *gestão coletiva* ou *endogenamente* proposta.

Nestes termos, gestão democrática relaciona-se à direção institucional adotada nas políticas educacionais como modelo organizacional formal a ser

incorporado, na perspectiva da racionalidade burocrática, bem como se relaciona à democracia aceita como um valor na organização que coordena seus esforços sob forma de gestão coletiva, na perspectiva da racionalidade comunicativa. Ora tende mais para a racionalidade burocrática, observando mais o cumprimento normativo exógeno, ora tende mais à valoração coletiva endógena, observando uma proposição autônoma de gestão organizacional, mas sempre fluindo entre as duas vertentes, desde que é sempre partícipe e sujeita ao sistema bem como é sempre uma organização auto-determinada.

A idéia de auto-determinação nos leva a enfatizar mais um elemento na análise da escola, visto que ela é característica das *organizações*, aqui entendidas como configurações sociais formuladas e situadas historicamente, diferente do que entendemos por *instituições*, aqui compreendidas como estruturas sociais de caráter permanente. Assim, as organizações escolares estão sendo induzidas a assumir a gestão democrática como instituição, nem sempre conduzindo à gestão coletiva, desde que a gestão organizacional é também determinada por sua *cultura*, ou pelo sentido que atribui à democracia.

Não basta, entretanto, criticar a racionalidade democrática instituída, mas é mesmo necessário refletir a respeito do enfrentamento de situações que envolvem decisões e orientações na escola. A este respeito, Libâneo (2003) afirma que, para atingir seus próprios objetivos sócio-políticos, as escolas

“...precisam dispor de meios operacionais, isto é, criar e desenvolver uma estrutura organizacional (setores, cargos, atribuições, normas), uma tecnologia, uma cultura

organizacional, processos de gestão e tomada de decisões, assim como a análise dos resultados que contribuem para o processo formativo e para o aperfeiçoamento da gestão.” (op.cit.:p.11)

Neste sentido, a organização traz significado valorativo das ações concretas dos sujeitos que fazem a escola, o que inclui seus interesses, suas interações, suas intervenções. Os valores, atitudes, modos de relacionamento, formas de resolver os problemas refletem uma cultura que é determinada tanto institucionalmente pelo sistema de ensino, bem como é determinada pelas crenças e valores que os sujeitos trazem de suas experiências de vida individual, familiar, social.

Tratar da organização escolar implica necessariamente tecer referências à sua cultura inerente e singular, que dá forma às suas estratégias, processos, meios operacionais. A ênfase dada em cada organização escolar tende a valorizar e privilegiar ora as formas oficiais instituídas, ora a sua composição singular de trabalho. Em ambos os casos, a escola como organização é local de aprendizado, seja de conformação, seja de reorganização de seus arranjos internos.

Morin (1990) explica que a cultura orienta e desenvolve virtudes humanas, bem como as inibe ou proíbe, havendo variações de alguns elementos universais da cultura humana, vivenciados de diferentes formas pelas diversas culturas, em períodos e contextos sociais variáveis. A cultura proporciona significados aos homens em sociedade, bem como fornece as regras de ação social que os permitem conviver.

A cultura democrática oferece regras de convivência social que indicam como o modo de vida *deve ser* organizado nas diversas instâncias, ao mesmo tempo em que as organizações atribuem significados próprios ao seu modo de ser e ao modo de ser democrático. Em outras palavras, as idéias exercem impactos sociais sobre os homens conforme seu conteúdo e sua interpretação nas diversas comunidades (significações atribuídas).

Uma gestão coletiva, auto-determinada, se faz diante da igualdade política e da participação dos membros da coletividade, o que inclui educar para a democracia, implicando necessariamente educar para a liberdade – liberdade de expressão, liberdade de ser, liberdade de ir e vir, liberdade para agir responsável e criticamente. Estes valores só são transmitidos numa organização que assim interpreta a idéia de liberdade e vivencia seus princípios na prática cotidiana.

Assim, por exemplo, o padrão utilizado para avaliar as escolas públicas brasileiras está sendo aferido de acordo com o padrão desejado e prometido pelas políticas públicas nacionais atreladas às políticas internacionais, o que não significa que o modelo de gestão escolar já tenha atingido tal patamar. De qualquer maneira, estabelece um perfil de “produto de qualidade” a ser disputado por um “mercado de escolas”, sem, entretanto, dispor nas escolas de plena consciência a respeito do significado deste modelo.

Acrescente-se ainda que, se a lógica do modelo de gestão contemporâneo é a do mercado concorrencial, o serviço oferecido deverá seguir as preferências dos consumidores e, neste caso, se faz necessário avaliar a que preferências poderão remeter, desde que a clientela das escolas públicas brasileiras traz, em geral baixas expectativas de rendimento de seus filhos (Mello, 1995), além de

freqüentemente demonstrarem certa confusão em relação ao papel da escola, associando-a como provedora (quem fornece a merenda escolar, ensino e educação, ocupação do tempo dos filhos) vinculando a satisfação destas necessidades com a conquista de cidadania e de democracia.

De acordo com o modelo democrático instituído, a afirmação da liberdade de escolha justifica a redução da responsabilidade estatal, ou seja, amplia-se a responsabilidade de todos os cidadãos para escolherem a melhor escola para seus filhos, desde que devem servir-se dos resultados dos sistemas de avaliação para o *juízo* e *decisão*. Tal afirmação contradiz o critério adotado para a distribuição de vagas e realização das matrículas nas redes públicas de ensino relacionado à proximidade e acessibilidade da moradia ou mesmo o do acesso a vagas disponíveis.

Vale lembrar que, por vezes, a simples aquisição de equipamentos já parece ser suficiente para a satisfação das demandas por escolarização, a exemplo dos laboratórios de informática, que nem sempre utilizam sua real capacidade de aproveitamento, mas geram, simplesmente por sua instalação, o sentimento de que a escola está oferecendo um serviço de qualidade, equiparando os serviços oferecidos pelas escolas pública e privada.

Todos estes elementos possibilitam a compreensão a respeito dos significados atribuídos à participação na sociedade democrática, onde se confundem critérios privatistas sobre estruturas públicas carentes ainda de sustentação para a livre opção. As noções de qualidade e de justiça parecem se revelar pela falta de conhecimento e consciência por parte dos que fazem a escola

pública, de outros referenciais de qualidade e justiça social. Confundem-se, portanto, direitos de cidadania com direitos do consumidor.

Nesta perspectiva, a adoção da democracia como modelo de gestão não necessariamente leva à qualidade social de vida mas, ao contrário, corre o risco de levar à desmobilização, desde que suscita o sentimento de direitos alcançados (Gentili,1995). Isto ocorre porque o *conteúdo informativo* das novas determinações só adquire significação através de suas conseqüências práticas. Como lembra Weber (1991: p.29), ao tratar das relações entre o público e o privado e a qualidade da escola,

“...é possível perguntar até que ponto o predomínio da lógica do privado, retirando a mediação de instituições e normas que permitiriam a apreensão do significado dos interesses e direitos por elas regulados, em favor de relações pessoais, não constituiria um dos principais obstáculos para o entendimento de que é no interior do confronto entre forças político-sociais que vem sendo gestada a reivindicação da generalização da escola básica, mas também da própria *construção de padrões de qualidade do ensino*, um dos princípios inovadores da Carta Magna de 1988, particularmente na escola pública?”<sup>2</sup>

As determinações sistêmicas só podem entrar num universo prático (mundo social da vida), por meio da sua utilização. Nesta perspectiva, a autonomização das escolas e a efetivação de uma *democracia emancipatória* associam-se à idéia de progresso técnico vinculado a sua função sistêmica, desde que “os controles científicos dos processos naturais e sociais, ou melhor, as tecnologias, não

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

dispensam os homens de agir” (Habermas, 1968:p.100), o que exige, antes de sua introdução no mundo prático da vida, uma *reflexão científica*.

Entendemos com isto, que há uma vinculação necessária entre a reflexão coletiva sistemática sobre os princípios que regem as normas do modelo de gestão democrática e a sua adoção nas organizações, como uma das condições fundamentais para a organização democrática emancipatória; caso contrário, os novos referenciais terminam, por assim dizer, sendo incorporados de maneira amorfa ou burocrática. Faz-se necessário, portanto, distinguir o nível teórico do empírico.

A este respeito, Apple e Beane (1997) citam algumas condições que são necessárias para que haja democracia, dentre as quais citamos: livre fluxo de idéias que permite às pessoas estarem informadas; crença na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem comum; compreensão de que a democracia é menos um ideal a ser buscado, e mais um conjunto de valores a serem vivenciados e que devem regular o mundo da vida; uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas e políticas; organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático. Poderíamos complementar ainda, a possibilidade de transformação das instituições em organizações.

Estes autores afirmam que freqüentemente o que ocorre na prática é a *ilusão da democracia*, em que as autoridades podem solicitar a participação em termos da engenharia da unanimidade para decisões predeterminadas. Importa, portanto, reconhecer que escolas democráticas surgem a partir de tentativas

explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia, o que pode ocorrer via criação de estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize e/ou via criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens. Nos casos em que isto ocorre, entende-se que tanto estruturas quanto processos sejam democráticos e os atores envolvidos efetivamente vêm-se como participantes de comunidades de aprendizagem. Por sua própria natureza, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe sócio-econômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que esta deve considerar. Separar pessoas com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de status que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas com tanto rigor. Para além da valorização da diversidade, tem que haver um propósito em comum e, por isso mesmo, as comunidades escolares democráticas devem ser marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração.(op.cit: p.22).

Assim, no contexto do formalismo instituído pelo sistema educacional as possibilidades instituintes presentes na dinâmica escolar podem vir a prevalecer sobre as determinações sistêmicas, desde que *participação social* não se confunda com *participação política*. A realização da democracia emancipatória na escola está vinculada a decisões que devem ser tomadas por todos, via ação dialógica e argumentada, decisões estas que devem ter passado por amplas

discussões e que, justamente por terem sido determinadas pelo conjunto, são consagradas e aceitas por todos.

Apple e Bean (op.cit.:p.30) enfatizam que a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas e o papel ativo de “elaboradores de significados”. Entendemos que um trabalho intelectual rigoroso deva ser valorizado na organização escolar, abrindo espaço ao diálogo e estimulando a livre expressão, possibilitando aos indivíduos entenderem e agirem conscientemente no mundo social em que vivem. Este tipo de trabalho, a nosso ver, só poderá ser levado a termo via comunicação crítico-reflexiva ou ação ético-comunicativa. Trataremos deste tema mais adiante.

Em suma, entendemos que a idéia da democracia *da* organização escolar relaciona-se à democracia legal-formal na perspectiva sistêmica *associada* à idéia da democracia como valor intrínseco *na* organização escolar, na perspectiva do Mundo da Vida. Pressupõe, desta forma, a *autonomia do indivíduo na forma da democracia social* e da *emancipação como valor democrático na organização*. Daí ser importante analisar a organização escolar.

## **CAP. 2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO**

Nossa análise da organização escolar apóia-se nos estudos das Teorias das Organizações, como vertente na teoria da administração e, portanto, discorreremos brevemente a este respeito visando melhor esclarecer a nossa abordagem da escola enquanto *organização*.

Em seguida, situamos as abordagens contemporâneas das organizações educacionais, onde destacamos as análises da escola como cultura e suas expressões no contexto democrático atual, com ênfase nos processos de participação.

Os pioneiros da Teoria Clássica da Administração, no início do século XX, tiveram como preocupação central a organização racional do trabalho voltada para a produtividade, onde predominava, de forma geral, a ênfase nos aspectos técnicos da administração, ora preocupados com a racionalização de métodos e sistemas de trabalho, ora com a racionalização da organização do trabalho e, mais adiante, com as necessidades psicossociais do trabalhador.

Em outras palavras, a organização científica do trabalho, conforme o modelo proposto por Taylor, diz respeito à minuciosa análise do processo de produção a partir de sua decomposição, permitindo identificar com precisão cada uma de suas fases e tarefas, a fim de reproduzir o processo de trabalho a partir de ocupações isoladas atribuídas para cada trabalhador. Esta fragmentação do processo de produção transforma trabalhadores não qualificados em

trabalhadores *especializados* na execução de tarefas (por critério de eficiência, não por *competências*).

Já Fayol destaca a função específica de administração no conjunto das demais funções do processo de produção, englobando planejamento, organização, coordenação e controle, o que permite diferenciar a ação executiva do trabalhador comum da ação normativa do administrador.

Observa-se dentre os princípios formulados originalmente na Teoria da Administração, a ausência de participação do trabalhador na organização, bem como um caráter normativo que reduz as questões decisórias (políticas) da organização do trabalho a questões técnicas, justificadas pela racionalidade e produtividade, sob orientação economicista. (Motta, 1986; Félix, 1989; Lima, 1998; Libâneo, 2003).

A Escola de Relações Humanas surge como crítica à administração científica, destacando a impessoalidade da organização formal e a desvalorização do elemento humano nas organizações, passando a relacionar moral, satisfação e produtividade. Emerge então uma preocupação psicossocial no debate da administração, enfocando a interação entre os indivíduos e os grupos dentro da organização. Entretanto, a ênfase na participação do trabalhador nas decisões é limitada e, por isso mesmo, posteriormente é criticada e considerada como manipulação da força de trabalho, sendo classificada como economicista.

A transição da teoria da administração para a teoria das organizações, propriamente dita, diz respeito à “tentativa de estudar o sistema social em que a administração se exerce, com vistas à sua maior eficiência, face às determinações estruturais e comportamentais” (Motta,1986), em meio à intensificação do

processo de industrialização mundial, por volta dos anos 50, deslocando a preocupação com a produtividade para enfatizar a eficiência do sistema. Esta mudança de abordagem destaca as relações existentes entre as determinações estruturais e comportamentais e a tomada de decisões para a organização do trabalho, particularmente o trabalho fabril, observando os limites da racionalidade na tomada de decisão que reflete o poder crescente da elite tecnoburocrática.

O crescimento das Ciências Sociais como a Sociologia, Antropologia e Psicologia estimula o estudo das organizações e da administração em geral, a partir da contraposição aos paradigmas estruturalista e funcionalista que predominavam até então, inclusive na administração educacional. A contribuição crítica recai sobre a necessidade de preencher um “vazio teórico”, e pode ser resumida a partir da idéia de que a organização não é um sistema ou uma estrutura, mas é feita pelas pessoas e mantida por elas, ou seja, uma *construção social*, o que inclui relações de poder internas e externas, ou ainda que as organizações são repletas de valores, na medida em que são feitas por pessoas que partilham concepções. Nesta perspectiva, “...seria impossível propor alternativas teóricas que separassem as determinações humanas das ações humanas. Assim, os valores aparecem numa organização quando, efetivamente, os indivíduos têm lugar nela”. (Barroso: 1995, p.41).

A partir da década de 60 e, portanto, a partir da crítica sobre a influência do funcionalismo e mais adiante do estruturalismo na teoria das organizações, os estudos das organizações passam a observar os conflitos entre grupos e sua importância na determinação das tomadas de decisão nas empresas, enfatizando a dinâmica organizacional em oposição à anterior crença na estabilidade, bem

como apontando para o dissenso em oposição ao suposto consenso no qual se pautavam os pressupostos anteriores.

A partir dos anos 70, a teoria das organizações, baseada na tradição weberiana da abordagem interpretativa e da ação dos indivíduos, aprofundou e enfatizou a idéia de que o homem é um produtor ativo do seu próprio mundo, não devendo ser visto como um produto passivo dele. Este ideário permitiu compreender que não se deveria partir da premissa do *consenso necessário* à ordem social e evidenciou, portanto, os fenômenos sociais como artefatos culturais e os processos em vez das estruturas das organizações. Destacou, inclusive, que diferentes fatores contextuais no interior de uma mesma organização podem levar a diferentes formas de integração e inter-relação grupal, permitindo desenvolver diversos tipos de coordenação das ações, no interior de estruturas organizacionais mais flexíveis e menos hierarquizadas.

Na década de 80, o debate crescente sobre as organizações vem associado à idéia de movimento, incluindo uma nova flexibilidade, parecendo romper com a abordagem sistêmica clássica, passando o administrador ou gestor a ser visto como moderador da cultura organizacional e delineador de sua evolução, baseado em valores comuns.

Destaca-se, a nosso ver, nesta evolução teórica, num primeiro plano, a crítica à excessiva racionalidade, burocratização e formalismo, que tenderia a gerar uma inversão de valores na lógica organizacional. Nestes termos, os conflitos na organização passam a ser vistos dialeticamente como decorrência das tensões entre racionalidade e irracionalidade, formalismo e informalismo, hierarquia e coordenação. Num segundo plano, observa-se que a dinâmica

organizacional passa a ser abordada em sua singularidade, descolada de uma padronização, permitindo não apenas maior flexibilização com relação ao planejamento, mas principalmente abrindo espaço às dinâmicas internas, onde se destacam o clima e a cultura organizacionais, os valores e as formas pelas quais estes valores se manifestam numa dada organização.

Assim também observamos que o desenvolvimento da teoria das organizações, ao mudar o foco das investigações, antes centradas nas dimensões macro-políticas (características das teorias clássicas), agora passam a ceder espaço às análises sobre as representações organizacionais, questões da identidade ou de outras especificidades organizacionais, via análises micro-políticas. A idéia que se tem daquele tipo de abordagem volta-se mais para uma imagem normativista institucionalizada das organizações, centrada na arte de bem organizar e administrar, com a imposição de uma racionalidade técnico-burocrática, com a resolução de problemas de implementação, e outras características.

Estas diferentes abordagens teóricas nos permitem vislumbrar novos elementos para analisar as organizações, sejam decorrentes de perspectivas racionalistas e normativas, sejam de perspectivas dialéticas e interpretativas, o que vem gerando novas óticas nas análises das organizações escolares, conforme trataremos neste capítulo.

De antemão, no entanto, cabe esclarecer a noção de organização.

Pagés (1987) explica que a organização “é um conjunto dinâmico de respostas a contradições” e, nestes termos é um “sistema de mediações que só pode ser compreendido pela referência à mudança das condições da população e

das contradições entre os trabalhadores por um lado, a empresa e o sistema social, do outro.”

A organização é, portanto, produto de relações ou de ação coletiva. Como sistema de mediações, “se interpõe entre as contradições de classe, evita ou atenua os conflitos, os absorve e os integra em um sistema social unificado, mas é, entretanto, constantemente sustentada e produzida por elas” (Pagés, 1987:p.31).

A lógica da organização pode ser compreendida, portanto, como produto das relações sociais contraditórias, referindo-se tanto a seus grupos internos, como a grupos externos que a cercam, o que permite compreender a organização como relação de poder. Conforme o autor, “um mecanismo de seu poder consiste em apresentar como ordem das coisas o que é apenas uma resposta mediadora contingente, singular às contradições vivas”(op. cit:p.32)

Assim, tanto a organização quanto o sistema na qual está inserida interagem a partir do conteúdo das contradições que lhe dão origem, o mantêm e o transformam.

A organização é ainda uma “rede de tomada de decisões” (Motta, 1986: p.14), na qual o comportamento dos sujeitos envolve sua participação. É, então, um sistema decisório de *autonomia controlada* onde “há a substituição de ordens e interdições por regras e princípios interiorizados conforme a lógica da organização” (Pagés, 1987:p.36). Tais regras e princípios são, portanto, a *materialização de normas, onde a* contradição entre autonomia e controle fundamenta seu modo de dominação ou relações de poder.

Para efeito de síntese, conforme Outhwaite e Bottomore (1996), há uma diversidade de organizações na sociedade moderna, classificadas sob várias óticas, podendo ser diferenciadas por dois aspectos fundamentais: o seu grau de burocratização e o relacionamento com o Estado. Ambos os aspectos são referenciados ao longo desta análise da organização escolar, cujas referências são a racionalidade e as relações de poder.

Assim, compreendemos que a organização escolar traz sentido de organicidade às normas sistêmicas instituídas, havendo variação quanto a racionalidade e às relações de poder que nela se estabelecem e, acrescentamos, aspectos relativos às formas de comunicação que nela são travadas.

### **Influências para a análise da organização escolar e educacional**

A influência das teorias da administração e das organizações na análise da organização escolar e educacional é considerada sob dois aspectos centrais. O primeiro deles, correspondendo à teoria clássica predominante até os anos 50, tem como fundamento principal a idéia da burocracia engendrada no desenvolvimento da organização industrial e estatal. O segundo elemento, correspondendo à teoria moderna das organizações, vê a sociedade industrial como um sistema em mudança, o que implica em considerar flexibilidade e inovação tecnológica. Comporta a idéia da participação na organização, substituindo a idéia do agente racional pela do agente social, apontando, portanto, para um modelo democrático associado às necessidades do mercado. Este modelo é também funcionalista, desde que o trabalho cooperativo e a participação

são exigências funcionais ao sistema e funcionam como “instrumentos de controle ideológico e psicológico” (Pagés, 1987) utilizados a serviço do poder econômico.

É inegável o reconhecimento dos avanços registrados nas teorias das organizações, mas chama-nos a atenção a primazia do fator econômico em detrimento da perspectiva de mudança social estrutural o que, em nosso entendimento, limita a perspectiva democrática anunciada no projeto modernizante. A lógica da estabilidade sistêmica perdura, renovada pela vertente do *equilíbrio dinâmico*, onde predomina uma racionalidade instrumental associada à lógica da dominação e da conformação (Motta, 1986), racionalidade esta que vem determinando os contornos da organização educacional e escolar.

A racionalidade instrumental caracteriza a ação organizacional democrática como ação moralizante, destituída de valores éticos relativos ao bem-estar social, “naturalizando o poder tecnoburocrático”.

Nota-se que este segundo modelo, ou modelo *democrático*, contraditoriamente, abre espaços, como já dissemos, às dinâmicas internas, onde se manifestam valores próprios da organização, o que possibilita pensar em uma variação no modelo organizacional. Um terceiro modelo, a se construir ou em construção, advém justamente da crítica ao modelo democrático que é conservador, e nos estimula a buscar conhecer como estes espaços estão sendo ocupados na ação organizacional.

Os avanços formulados a partir da teoria das organizações influenciam os estudos nos campos sociológico e educacional, que passam a inclinar-se para análises micro-políticas, nos estimulando a focalizar as mudanças ocorridas na escola, no contexto mais amplo do sistema educacional. Esta perspectiva nos

permite analisar a escola enquanto *organização*, que pode refletir perfis variados, abrindo espaços via modelo democrático que impulsionem uma lógica própria, tendendo ora à **autonomia**, ora à **regulação**.

Assim, passamos a explicar o debate sócio-educacional que trata das organizações educacionais e escolares.

## **2.1. Organizações Educacionais E Escolares**

"A escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam". (Lima: 1997, p593)

O estudo das organizações educacionais vem recebendo diferentes tratamentos, podendo-se distinguir, particularmente, as abordagens jurídicas e normativas, das análises das práticas de organização e administração do sistema educativo e das escolas. Esta distinção tem base nas perspectivas críticas e interpretativas que abordam a organização como uma construção social e política, o que inclui questões como a diversidade de poderes e de controle, as estratégias de gestão, a questão da legitimação e, ainda, a interpretação dos sentidos e os processos interativos. Em outras palavras, essa nova visão dos processos organizacionais permite entender que os resultados escolares, não estão diretamente relacionados apenas às escolas e suas características estruturais e

formais particulares, mas podem ser influenciados por variáveis sócio-culturais do contexto onde a escola está inserida.

Conforme Lima (1997, p.151), o debate que era centrado em referências clássicas sobre os sistemas educacionais apontava modelos para as instituições escolares do tipo “escola como sistema social” (Parsons), “escola como organização formal” (Bidwell), “escola como organização normativa” (Etzioni), passa a se voltar para a escola como agência cultural e socializadora, percebida como lugar de encontro/desencontro de diversidades socioculturais, ou ainda “escola como arena cultural” (Deal). Esta mudança de perspectiva é atribuída, em parte, à articulação entre as ciências sociais e educacionais e as teorias administrativas, conforme tratamos no início deste capítulo.

Esta mudança, conforme o autor, abre espaço para análises centradas na organização escolar, com foco nas representações organizacionais e nas questões da identidade, via análises micro-políticas.

A relevância dada à realidade escolar no seio da problemática educacional fez avançar o movimento das *escolas eficazes*, originado nos anos 60 e que marcou o debate educacional brasileiro nos anos 80 e 90, e estimulou uma produção acadêmica numa perspectiva descritiva e explicativa e não mais apenas numa perspectiva normativa e prescritiva. Valoriza-se, então, o conhecimento da organização (escola) como uma estratégia para modificá-la, e não mais como socialização conformista e burocrática, ganhando relevo a autonomia e a participação como pressupostos para a organização e gestão escolar.

Estudos dos anos 90 passaram a indicar a necessidade de um olhar que incluísse fatores intra-escolares bem como extra-escolares na análise das

organizações educacionais. Para Nóvoa (1992), por exemplo, a escola é uma espécie de “espaço entre-dois onde se exprime o espaço educativo e se realiza a ação pedagógica”, transitando entre um olhar micro e macro de compreensão e intervenção na organização escolar. Valoriza-se a autonomia relativa, a capacidade estratégica dos atores, a pluralidade de projetos, objetivos e interesses, a produção de regras, símbolos e rituais (dimensões culturais e simbólicas das estruturas e das regras organizacionais), sem perder de vista as determinações contextuais.

O que se observa, portanto, é uma tendência à análise micropolítica da escola enquanto organização, particularmente via perspectiva interativa (clima organizacional analisado como uma representação abstrata criada pelos indivíduos em interação) e cultural (cultura organizacional como fator relevante, visto que influencia a contextualização e a formação de interações grupais).

A organização escolar é vista como uma cultura, ou um conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas e práticas, apresentando também reflexos das culturas nacionais/globais. É vista, assim, não apenas como reprodutora das orientações normativas determinadas a partir do centro (do sistema educacional), mas também como articuladora (periféricamente), como centro de decisão política e de autocontrole, ainda que nem sempre de forma estável e homogênea.

Vale ressaltar a diferença entre o que chamamos de *organização*, aqui compreendida como uma determinada forma de materialização das normas e o que chamamos de instituição, norma estabelecida com caráter de permanência,

cujos valores e códigos de conduta geralmente se expressam sob forma de lei. A organização dá textura ou organicidade à norma instituída.

Procuramos abordar, portanto, a tensão permanente entre a perspectiva de autonomia da escola e o caráter periférico que lhe é atribuído (instituído). Para tanto, é preciso destacar que as escolas, ao serem estimuladas à auto-gestão, passam a ser assumidas como centros de ação educativa concreta, por atores concretos que confirmam e reinventam a organização escolar. Neste sentido, não é apenas o sistema educacional que gera determinações organizacionais sobre as escolas, mas estas, também tornam relativo o poder central (do sistema educacional). Cabe aqui questionar como é possível construir essa escola que se reinventa e desenvolve autonomia?

A tensão permanente entre o caráter de centralidade da escola e ao mesmo tempo de subordinação ao centro (no sentido da *direção democrática*) faz com que os atores em interação disponham de margens de *autonomia relativa* para a utilização das regras existentes ou para a criação de novas regras, formais ou informais, seja através de ações políticas organizadas, seja através da resistência ou da clandestinidade quanto às regras organizacionais emanadas do sistema educacional. Nesta ótica, é possível analisar a escola na perspectiva emancipatória.

## 2.2. Análises contemporâneas das organizações educacionais

Tendo em vista o contexto português, diversos autores vêm destacando a importância da análise das organizações educacionais, além de Nóvoa (1992), Lima (1997,1998) e Estêvão (1998), já citados, como, Bernoux (s/d), Torres (1995), Adelino Costa (1996). Destacaremos, a seguir, alguns elementos que nos chamam a atenção nestas análises.

Para Adelino Costa (op.cit), a catalogação dos modelos de análise segue a lógica de “imagens organizacionais da escola” e pode ser distribuída em uma tipologia com seis diferentes tipos de metáforas, que nos parecem bem sintetizadas. Num primeiro modelo, a escola é vista como *empresa* a partir de uma estrutura organizacional hierárquica, centralizada e formalizada, com divisão de trabalho bem caracterizada, ênfase na eficiência e na produtividade organizacional, padronização na execução de tarefas, processos, métodos, tecnologias e baseada no trabalho individualizado. Esta imagem corresponde a uma perspectiva reprodutivista e a uma abordagem clássica da teoria da administração. A dimensão prescritiva predomina enquanto modo de organização escolar e de orientação dos processos pedagógicos ou, em outras palavras, enfatiza-se a organização científica e racional da escola.

Um segundo modelo de análise retrata a imagem da escola como *burocracia*, correspondendo às idéias de Max Weber. Por já ter sido anunciado na introdução do trabalho, sintetizamos aqui algumas de suas características fundamentais, como a estrutura organizacional do trabalho baseada na centralização de decisões e na hierarquia, além de ausência de autonomia das

unidades e concepção burocrática da função docente. Seu reflexo na escola se expressa na relação hierárquica entre professor e aluno e em conteúdos distanciados da vida e dos problemas dos alunos.

A organização escolar *democrática* é o terceiro modelo referido por Adelino Costa. Toma como referência processos participativos de tomada de decisões, estratégias de decisão colegiada através da busca de consensos, valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal, estímulo ao estudo do comportamento humano. O homem é concebido como *ser social* (visão de grupo). Inspira-se na Escola de Relações Humanas e nos pressupostos teóricos da Teoria Comportamental (plena utilização das habilidades individuais em conformidade com a satisfação no trabalho e crescimento pessoal) na corrente do Desenvolvimento Organizacional (mudança organizacional como um todo, vista como chave do sucesso), e também na Escola Nova, conhecida como “escola ativa” (educação personalizada, valorização da individualidade e escola comunidade educativa baseada na singularidade, autonomia e abertura). Esta imagem de escola como comunidade democrática, é classificada por Adelino Costa (op.cit) como normativa, visto prescrever normas para o comportamento organizacional, classificação com a qual concordamos.

Num quarto modelo, a escola é vista ainda como *arena política* (March, Crozier, e Bacharach), caracterizada como um sistema político, composto por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios e de poderes diferentes. A vida escolar baseia-se no conflito de interesses e luta pelo poder, onde as decisões escolares são tomadas com base na negociação.

Num quinto modelo, a escola é associada à imagem de *anarquia organizada* (anos 70), caracterizada pela ambigüidade, imprevisibilidade e incerteza do funcionamento organizacional. O conceito de anarquia não tem conotação negativa. Caracteriza a escola, em termos organizacionais, como uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua, cujas intenções e objetivos são vagos, a tecnologia é pouco clara e a participação é fluida; a tomada de decisões surge de forma desordenada, improvisada, imprevisível; o estabelecimento de ensino compõe-se como processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações escolares são vulneráveis ao seu ambiente externo, o que aumenta a incerteza interna; processos organizativos como o planejamento tem caráter essencialmente simbólico. Lima (1998) utiliza esta imagem para analisar as organizações educacionais nos anos 90.

Por fim, e correspondendo às análises mais recentes, num sexto modelo, a imagem da organização escolar é associada à *cultura* e trata da constituição de cada escola como especificidade ou cultura própria, com manifestações simbólicas, com identidade e valores compartilhados (cultura forte ou não) e com um gestor que se preocupa mais com os aspectos simbólicos do que com os estruturais. O sucesso de uma escola se deve à sua especificidade cultural. A utilização da metáfora cultural na caracterização da organização escolar permitiu considerar aspectos centrados na dimensão simbólica da ação organizacional.

Tendo como referência a classificação de Adelino Costa (op.cit), consideramos em nossa análise três modelos compreendidos como significativos/representativos da organização escolar na atualidade: a imagem da *burocracia*, aqui associada ao *antigo modelo* teoricamente criticado na

contemporaneidade, nos permite identificar a escola a partir dos pressupostos da Teoria Clássica das Organizações, predominante até o final da II Guerra Mundial; a imagem da *democracia*, tendência sobre a qual se baseiam as políticas educacionais adotadas no Brasil a partir dos anos 80 e, por isso mesmo, chamado de *modelo novo* (conforme tratamos na introdução), estaria associada à noção de democracia formal e aos pressupostos da Teoria Moderna das Organizações, que vincula educação e desenvolvimento econômico e, finalmente, a imagem da escola como *cultura*, que nos desperta para a possibilidade de análise a partir dos pressupostos da teoria crítica.

A estas metáforas da organização escolar, que se foram delineando e acompanhando o debate da Teoria das Organizações, é possível relacionar as diferentes vertentes do debate pedagógico que dá forma ao contexto escolar propriamente dito. Assim, à primeira imagem, a da burocracia, pode-se associar a pedagogia tradicional, a-crítica. A segunda, a imagem calcada nos pressupostos da democracia, é ainda permeada por uma perspectiva funcionalista, e pode ser referida em correspondência cronológica aos debates da pedagogia crítica atenta à ampliação dos anos de escolarização como caminho para a elevação da qualidade escolar. Esta segunda imagem, da democracia política, surge como resposta à demanda social por democracia e qualidade e é aceita pela sociedade, correspondendo a um *equilíbrio dinâmico*, já apontado, entre tendências diferentes e opostas.

A terceira imagem, a da escola como cultura, que buscamos explorar, nos estimula a relacioná-la à pedagogia crítica ou sócio-histórica, onde espaços políticos são abertos para a crítica e construção democrática emancipatória, ainda

que via direção democrática. Em outras palavras, perceber a escola como cultura implica em analisar o projeto social que sustenta o modelo organizacional democrático, o que amplia ou restringe as possibilidades de transformação social.

### **A escola e a cultura organizacional**

De qualquer forma, esta última imagem da organização escolar associada à cultura reflete bem o complexo universo de investigação que vem proliferando nos últimos 30 anos, mas que ainda está longe de ver exploradas as suas potencialidades. Vale lembrar que o debate sobre a cultura organizacional como indutora do alcance de metas (eficácia e eficiência) reflete as influências do universo empresarial que privilegia a perspectiva normativista e a racionalidade dos processos de gestão.

Para explicar esta última imagem associada à organização escolar, Torres (1995) conceitua cultura, via categorização de níveis de análise. Conforme a autora, a cultura pode ser vista sob diversos níveis: o fenomênico, que corresponde ao que é mais aparente, o da percepção dos diversos atores e o dos valores subjacentes aos modos de atuação dos atores (nível mais profundo e subjetivo). A autora apresenta, então, uma perspectiva de análise que entende a cultura organizacional como fator relevante na formação de interações grupais, que influenciam a constituição do clima organizacional, expressando elementos essenciais dos valores, entendimentos e significados historicamente constituídos (op. cit: p.27).

O conceito de cultura organizacional é, assim, visto pela autora, como o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas, praticas. Inclui a *substância cultural* (ideologias, normas, crenças, valores) bem como as *formas de cultura* (mitos, rituais, símbolos), podendo ser abordada segundo o paradigma funcionalista (a organização *tem* uma cultura) ou segundo o paradigma interpretativo (a organização *é* uma cultura).

A cultura organizacional é analisada por Chambel e Curral (1995) em classificação semelhante, tratando de um primeiro nível dos artefatos, ou seja, as estruturas e processos visíveis na organização, como a tecnologia, o espaço físico, a linguagem, os mitos, rituais, histórias. Um segundo nível, dos valores manifestos, dos princípios afirmados como sendo aqueles que devem guiar as ações, com certo caráter normativo e, um terceiro nível, dos pressupostos básicos, mais profundo, ou seja, as crenças, pensamentos e percepções inconscientes.

Conforme os autores, os problemas que surgem relativos à cultura de um grupo organizacional são de sobrevivência e adaptação a novas situações e, as soluções para resolvê-los, vão sendo criadas via introdução de novos elementos à cultura organizacional a partir de diversas fontes, como o líder, algum membro do grupo ou algum elemento de fora. Na medida em que os artefatos vão ganhando consistência com os pressupostos, passam a incorporar a cultura. Estes autores enfatizam, entretanto, que dificilmente uma organização representa um grupo homogêneo e, portanto, tratam de uma cultura dominante e de diversas sub-culturas na organização, que partilham alguns pressupostos, mas que introduzem outros pressupostos específicos aos sub-grupos.

Esta ótica nos auxilia a compreender que o que se observa como conjunto de artefatos ou valores manifestos numa organização nem sempre corresponde aos seus pressupostos fundamentais.

O conceito ou a visão de cultura organizacional é também relacionado por alguns autores como Lima e Estêvão, à noção de distribuição de poder. Lima (2001) propõe uma análise das organizações educacionais a partir de um *modelo díptico*, que toma como referência duas faces interlocutoras do modo de funcionamento da escola: como *burocracia racional*, que reflete a articulação interna via mono-racionalidade, conjunção, certezas, objetividades, e como *anarquia organizada* via pluri-racionalidade, desarticulação, disjunção, ambigüidades, subjetividades, desordem, ambas as faces perpassando dialogicamente a organização escolar. Estêvão (1998) extrapola o duplo referencial analítico e propõe uma análise multifacetada da organização escolar desde que não especificamente polarizada, mas analisada em sua pluralidade e singularidade, na perspectiva de um *modelo políptico*, ou seja, que contém diversos centros de poder.

O modelo políptico destaca as diversas faces da organização e provém do seu caráter fractalizado (em que as várias dimensões da ação concreta são explicáveis pelo recurso a vários modelos) e aqui é referenciado em consideração ao mundo da vida. No entanto, não se pode perder de vista seu caráter institucionalizado (sistema) que condiciona a ação e seu sentido.

Esta diversidade de modelos analíticos bem como de imagens metafóricas nos fornece parâmetros para nortear a nossa análise da organização escolar em sua totalidade, complexidade e dinâmica. Tomamos, portanto, como referencial

para a análise da organização escolar a perspectiva cultural, incluindo alguns pressupostos de Lima e Estêvão relativos à distribuição de poder, bem como a noção de níveis de análise da cultura, tal como propõem Torres e Chambel e Curral.

Em nossa ótica, entretanto, consideramos como foco central o *potencial comunicativo crítico* da organização escolar, o que inclui sua organização interna, a participação dos indivíduos na sua organização, os tipos de diálogo que ali se estabelecem, no intuito de encontrar relações entre as possibilidades de argumentação interpessoal e o potencial de organização para a autonomia e emancipação. Este *potencial comunicacional crítico* desenvolve-se em conformidade com os referenciais valorativos e éticos da organização escolar. Tudo isso passa, a nosso ver, pelo entendimento da escola enquanto auto-produção cultural.

Assim, para compreender o projeto social incorporado e assumido pela e na organização escolar, na perspectiva de delinear os espaços democráticos institucionais, é necessário conhecer suas relações internas de poder bem como a diversidade de níveis em que se enquadra a cultura organizacional. Esta se expressa via comunicação, que se concretiza em formas de organização, de participação. Um dos fenômenos de maior expressão das relações internas no modelo organizacional democrático é o da participação. Passamos então, a discuti-lo.

### **2.3. Cultura e participação na análise das organizações educacionais.**

Segundo Lima e Afonso (1990), há todo um conjunto de dimensões distintas das tradicionais que são associadas mais à não-organização ou à desorganização e que podem nos ajudar a compreender as organizações e, particularmente, a escola. Estes autores associam a participação e suas características aos movimentos de socialização referentes aos períodos da história portuguesa e ao debate das organizações educacionais, que nos interessa, particularmente, por tratar-se de uma abordagem sobre *valores* predominantes nas teorias organizacionais nos diversos períodos da história.

Conforme estes autores, no período anterior a 1974, época do regime autoritário português, não havia qualquer forma de participação social (estudantil) e predominava o endoutrinamento sem qualquer perspectiva de reação. Ao período revolucionário corresponde uma forma de participação direta, informal, ativa e divergente dos objetivos propostos pelo sistema, também correspondendo a um endoutrinamento moralizante, mas, desta vez, no sentido oposto, da clarificação de novos valores. Ao período de normalização constitucional, os autores identificam formas de participação indireta e formal, visto que a representação é consentida formalmente, mas apresentada como convergência ideológica, desde que os objetivos a serem alcançados mesclavam-se aos do discurso então predominante. Os valores aqui privilegiados eram claros e, justamente por isso, observa-se o predomínio do “laissez-faire”, ou seja, relativo apaziguamento político-reivindicatório. Finalmente, ao período mais recente, a partir dos anos 1980, corresponde a participação indireta e formal, mas agora já

passiva, desde que a suposta democracia é considerada conquistada e, portanto, os objetivos são supostamente convergentes, levando não mais a uma necessidade de clarificação de valores, mas simplesmente ao *laissez-faire*.

Esta análise nos parece oferecer elementos para entender o quadro da evolução da participação no Brasil. O que nos chama a atenção é especificamente a relação entre a conquista da democracia política e a relevância de valores predominantes em cada época. Observamos que no momento em que a opressão é forte, há luta por espaços de participação. Quando não há aparente opressão e os objetivos declarados são convergentes aos objetivos desejados, os movimentos de demanda por participação passam a diminuir, desenhando novas situações de não-participação, devendo-se assumir uma discussão entre a condição de participação passiva e a de não-participação, que pode conduzir ao risco da passagem do *laissez-faire* ao endoutrinação, desde que parece haver ausência de idéias e valores de uma época.

Esta discussão nos estimula a relacionar as influências do contexto social brasileiro dos anos 1980 de participação democrática ao valor atribuído à própria noção de participação nas organizações. Assim, compreendemos que ao período atual, corresponde, dentro do quadro acima referenciado, uma atividade de participação consagrada, sob formato representativo, num contexto de democracia conquistada e normatizada.

Este mesmo valor da participação como atividade indireta, é significativo quando relacionado à organização escolar, visto que a democracia é institucionalizada através de órgãos decisórios, como o conselho escolar e a unidade executora, via representação. Neste contexto os anseios democráticos

são consagrados via representação que simboliza certa convergência de objetivos (a escola é democrática, há acesso à escolarização dos 7 aos 14 anos). É justamente quando os ideais são conquistados que há uma redução da mobilização social e da atividade reivindicatória, o que corresponde a uma *hibernação* no potencial reflexivo, que tende a reduzir as discussões valorativas, e que pode, conseqüentemente, conduzir a novas formas de endoutrinamento, a exemplo do que afirmam Lima e Afonso citando o exemplo português (op.cit).

Derouet (1998), referindo-se à organização do sistema educacional francês, lembra que a reflexão sobre a autonomia dos estabelecimentos de ensino não nasceu nos anos 80 e nem tampouco como proposição das esquerdas mas, pelo contrário, como resposta da direita às pressões sociais, na busca de uma *convergência* de muitos grupos. Nestes termos, o autor nos lembra da crítica reprodutivista, da imposição de significações como legítimas pela dissimulação de relações de força (Bourdieu,1982) e da perspectiva sistêmica de estruturação de novos modelos de organização social para paradigmas conservadores.

Estes exemplos nos fazem refletir sobre os sentidos da democracia, seja como resposta à demanda social por direitos de cidadania, seja como manutenção da ordem social. As organizações são, portanto, a concretização das diversas formas que a democracia encontra para se efetivar.

Assim, embora as dimensões política e institucional da participação estejam asseguradas do ponto de vista normativo num determinado contexto social, parece-nos relevante abrir espaços ao debate sobre os conteúdos concretos de realização do *princípio participativo* nas organizações, essência do modo vida democrático (na perspectiva cultural).

Chamamos atenção ainda para a necessária distinção entre a instituição democrática e as dimensões organizacionais que a democracia assume. Queremos ressaltar o papel simbólico que a escola representa, enquanto instituição, num contexto social democrático (Althusser, Bourdieu e Passeron, Boudelot e Establet). Assim, a autonomia da escola relativa ao sistema de ensino, vem a legitimar e normalizar a neutralidade do sistema de ensino, onde

“o sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).” (Bourdieu e Passeron, 1982, p.64)

Neste sentido, a democratização do sistema escolar constitui uma forma de controle que assegura a manutenção das relações de poder e distancia a educação de seus ideais mais profundos, trazendo sentido instrumental. Conforme Lima:

“Este processo de fechamento e controle, se por um lado protegeu uma esfera educativa pública das influências modernizantes, mais emblemáticas, do capitalismo industrial e das lógicas mercantis e gerencialistas mais típicas das sociedades organizacionais modernas, por outro lado foi igualmente afastando e defendendo a educação do domínio político, da intervenção dos movimentos sociais, da

propagação de ideais democráticos e de cidadania que, por outras vias, a reconduziriam às dimensões organizacionais e às discussões em torno da escola democrática, da autonomia e da descentralização, do governo das escolas, da intervenção local e comunitária, etc.” (Lima:1997,p13)

Assim, a democracia instituída se apresenta como forma de dispor as organizações escolares e outras organizações educativas sob diversos enfoques valorativos que, por vezes, refletem sentidos opostos e contraditórios. A participação democrática, da mesma forma, tende a acompanhar esta mesma lógica, ora sob perspectiva instituída formalmente (na perspectiva do Sistema), ora sob perspectiva construída na organização (na perspectiva do Mundo da Vida). Reforçamos, portanto, a idéia antes mencionada de que os níveis de participação na organização escolar, não dependem exclusivamente dos espaços democráticos institucionalizados, embora sejam a eles relacionados.

No interior da escola, a condução do trabalho pedagógico escolar pode articular estas diversas formas de intervenção ou lógicas organizacionais. Merece destaque, portanto, a apreciação de como isso acontece, quem desempenha papel articulador efetivamente, por quais motivos os segmentos e as pessoas se unem aos diferentes ideais e níveis de intervenção no seu universo de referência, bem como se efetiva o Mundo da Vida organizacional em inter-relação com o Sistema.

Passamos então a discutir as diversas formas de intervenção dos sujeitos que fazem a organização escolar.

## **2.4. Participação dos segmentos na organização escolar**

Dentre os segmentos que constituem a escola, dois têm, por princípio, caráter de permanência institucional invariável, quais sejam, professores e alunos. Além disso, destacamos particularmente a importância do papel do professor no modelo decisório adotado na escola democrática contemporânea, porque suas intervenções tendem a ser valorizadas na condução da vida na organização, ou seja, no trabalho pedagógico propriamente dito.

Entretanto, o papel atribuído aos diversos segmentos que compõem a organização escolar neste modelo diverge do papel atribuído no modelo anterior, que valorizava outros segmentos na composição escolar, como a direção e o corpo técnico-pedagógico. As divergências acontecem, em parte, devido à articulação entre a gestão e os modelos organizacionais de escolas.

Isso quer dizer que num modelo burocrático, as decisões são tomadas de maneira centralizada sob as determinações do gestor. Na passagem para o modelo democrático, são criadas estruturas que servem como meio para a descentralização das decisões, que passariam então a ser tomadas pelo conjunto dos segmentos da escola, não mais se restringindo à figura do gestor. Entretanto, as estratégias continuariam as mesmas. Ou seja, as estruturas são democráticas, mas as estratégias continuariam centralizadoras.

Consideramos, portanto, que na passagem do modelo tradicional (burocrático) para o moderno (democrático), as mudanças propostas se concretizam paulatinamente na prática escolar através de divergências cujas

expressões são, freqüentemente, sutis. Passamos a explorar os diferentes níveis de participação, bem como algumas de suas expressões na organização escolar.

Assim, um dos elementos abordados dentro da temática da participação na organização escolar é a formação de professores para nela intervir. Barroso (1990), por exemplo, discute a necessidade de os professores disporem de uma formação no domínio da organização, além da especialidade (licenciatura), considerando três razões principais: a primeira delas é o processo de evolução do debate sobre as teorias organizacionais no contexto do debate educacional mais amplo. Neste sentido, o autor afirma que, do ponto de vista do modelo de organização escolar que enfatiza a complexidade e imprevisibilidade da vida institucional, típica do modelo democrático, aumentar a complexidade formal das estruturas da organização significa reforçar a sua ambigüidade, forçando mesmo a descentralização, conduzindo os subgrupos ou indivíduos à necessidade de tomada de decisões, o que envolve diretamente o corpo docente.

A este respeito, podemos dizer que, no cotidiano escolar, a ausência ou o reduzido teor político associado à priorização do teor técnico na formação docente por muito tempo pode ter conduzido a um enfraquecimento do caráter reivindicativo e participativo ativo na organização escolar, reforçando o que afirmamos anteriormente.

Uma segunda razão citada pelo autor diz respeito às alterações nos papéis do professor e do seu perfil funcional no contexto dos novos pressupostos, a exemplo das idéias da organização como construto social, da equiparação da importância dos aspectos políticos aos pedagógicos, da substituição das estruturas hierárquicas por estruturas colegiadas, da importância de aspectos

relacionados ao clima cultural da escola. Nestes termos, entendemos que o trabalho pedagógico tradicional, que fundamenta historicamente os cursos de formação, comporta características individualizadoras tanto na formação dos professores, quanto nos seus conteúdos curriculares componentes, o que também contribui para o enfraquecimento do potencial de participação ativa de professores em órgãos colegiados na escola.

Como terceira razão que o leva a contemplar a formação inicial, estão os novos modelos de formação de professores, na perspectiva de formação de um profissional reflexivo, compreendendo a necessidade de integração entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa, que têm envolvido a formação da escola como um todo. Neste sentido, o professor reflexivo levaria seus alunos também à atividade reflexiva mais intensa, o que incluiria diferentes idéias e formas de pensar, possibilitando a participação ativa também por parte dos alunos.

Este modelo parte da visão de um modo de funcionamento global e de um padrão de professor aberto a mudanças, referindo-se a uma escola autônoma para tratar suas formas de organizar e de gerir os espaços e os tempos, de compartimentar os saberes e de agrupar as pessoas na perspectiva da pluralidade.

A heterogeneidade existente entre os diferentes campos de visão dos professores é analisada por Formosinho (1992) a partir das diferenças naturais, diferenças de disponibilidade e empenho, diferentes ciclos da vida profissional, diferentes oportunidades de formação contínua. Para responder a estas diferenças, o sistema normativo pressupõe certa *indiferenciação* relacionada a um discurso pedagógico, moral e político do “superprofessor”, baseada nas

concepções militante, missionária e laboral do trabalho docente (op.cit:p.32). Este discurso do “superprofessor” apela ao sentido individual do dever e ao sentido comunitário do desempenho, gerando uma confusão entre as obrigações institucionais que se transformam em obrigações individuais, deslocando a discussão sobre as mudanças institucionais da organização para o plano das mudanças individuais, contribuindo para a manutenção das diferenças sociais.

Neste sentido, compreende-se a escola como organização complexa que encara a heterogeneidade como desafio à questão da ampliação dos níveis de participação, o que certamente apontará para diferenças quanto à organização desejada, a partir das relações internas na organização. As diferenças e os conflitos podem ser geridos de acordo com critérios de participação, para aperfeiçoamento da própria organização.

Há, na verdade, todo um conjunto de dimensões que são associadas a lógicas e paradigmas organizacionais distintos dos tradicionais, e que podem nos ajudar a compreender os diferentes tipos ou formas de intervenção dos segmentos nas organizações e, particularmente, na escola. Há algumas incongruências mais aparentes, como aspectos organizacionais que, por vezes, enfraquecem o próprio caráter reivindicativo, como dissemos, até mesmo das associações docentes, discentes e comunitárias ou sociais. Mas há também uma incongruência entre valores e princípios que servem para legitimar o papel dessas associações, os requisitos formais impostos, os discursos produzidos pelos atores e suas práticas por um lado e, por outro, o modo organizacional construído e adotado, revelando a interação sistêmica. Para exemplificar, podemos citar as modalidades de provimento da gestão das escolas públicas (emergentes nos anos 90), que se

apresentam como legítimo recurso de democratização da escola no contexto de um sistema representativo *limitado*, desde que assentado numa sociedade de classes com interesses antagônicos. As eleições para diretores assim, servem necessariamente como *um* dos instrumentos associados na luta pela democratização e não único e, mesmo assim, freqüentemente, reforçam e mantêm o clientelismo na vida escolar (Dourado,1998).

A discussão a respeito da participação na organização escolar inclui, portanto, em nossa abordagem, como um de seus focos os membros que dela fazem parte e, particularmente os professores e seus princípios valorativos, que interferem não apenas na cultura da escola, mas, principalmente na sua formação, transformação e perpetuação.

Lima e Afonso (1990) apresentam um debate centrado na socialização normativa, mostrando um modelo conceitual que, embora centrado na participação discente, oferece subsídios à análise da participação na organização escolar, desde que combina alguns conceitos que formam diferentes seqüências como, por exemplo, uma participação indireta, formal (como a representação por diversos segmentos), ativa (apoiada em ações e práticas concretas) e convergente no sentido da construção de um projeto comum. Pode também se formar uma seqüência um pouco diferente com um tipo de participação indireta, formal, ativa e divergente, mostrando um processo mediado por confronto de objetivos perante os objetivos da organização escolar, como um todo. Neste sentido, os autores montam um quadro, onde esquematizam uma sociologia das organizações educativas como espaço de encontro de tipologias composto dos seguintes conceitos: a participação pode ser direta ou indireta; pode ser formal ou informal;

pode ser ativa ou passiva; pode ser convergente ou divergente em relação aos objetivos da organização. Estes autores problematizam a construção social de modelos organizacionais *na* escola e *da* escola, especificamente quanto aos problemas provenientes do modo de ser democrático, através do exercício da autonomia.

Este modo de ser democrático não é algo que se aprenda apenas com suporte teórico, mas que quando vivenciado na prática, já que extremamente complexo, oportuniza aos segmentos, dentro da realidade escolar, a participação ativa na condução das ações e das regras para as ações escolares. Muitas vezes há conflito entre o modo de se portar na sala de aula, onde *se estuda*, e o modo de se comportar na escola, onde *se vive*, colocando as múltiplas possibilidades de combinações de interação possíveis dentro de uma mesma organização escolar, desde que na sala de aula, por exemplo, atitudes comportamentais se configuram como valor de mérito individual que podem trazer implicações negativas ou positivas (promoção ou reprovação). Diferentemente do contexto da sala de aula, na escola as exigências comportamentais nem sempre são explicitadas e, por isso mesmo, implicam em prejuízos *menores*. Nestes termos, ora a participação pode ser ativa, ora passiva, de acordo com os interesses e os segmentos envolvidos.

“A escola é perspectivada como um locus de reprodução, mas também como um locus de produção; excluindo a hipótese teórica de uma reprodução perfeita, total e sistemática, admitindo-se embora a existência de orientações/ações em conformidade (normativismo), realça-se a fuga ao normativismo e os fenômenos a que se chama de “infidelidade normativa” por parte dos atores escolares, ou de

“fidelidade” aos seus objetivos, interesses e projetos.”(Lima:1997,p.165)

A questão da participação é associada às possibilidades de produção e reprodução de regras. Assim, nas escolas, um problema é resolvido a partir do momento em que lhe dão solução formal, um órgão existe a partir do momento em que é juridicamente previsto ou normativamente criado. Observam, portanto, características típicas do modelo burocrático-racional, onde medidas políticas são decididas a partir do centro. A este respeito, Lima (1998) afirma que, entre um extremo da aceitação da superimposição normativa por um lado e, por outro, da resistência por parte dos sujeitos que fazem a escola, deve-se buscar compreender até que ponto as medidas promulgadas e consagradas serão efetivamente *reproduzidas* e realizadas na organização. O autor enfatiza a questão da heterogeneidade com que o processo ocorre quando trata da infração de regras ora como forma de *resistência*, ora como *passividade*.

Nem sempre ocorre a resistência dos atores, visto que freqüentemente a passividade é mais expressiva, além de que, a própria ordem normativa impõe limites à administração, desde que esta arca com a responsabilidade de a ter produzido, e é sujeita à crítica que sobre ela podem lançar e deve garantir os recursos para a sua realização. É justamente devido à inconsistência entre as regras formais e os recursos existentes, que a ordem normativa enfraquece e, eventualmente, passa à ilegitimidade aos olhos dos segmentos que, neste sentido, tendem a fornecer subsídios ao seu não-cumprimento. Emergem, então, novas regras, para corrigir deficiências e erros, bem como eliminar as incertezas. A

criação de regras novas é também associada ao processo de comunicação que, por si só, sugere reinterpretações das mensagens na medida de sua transmissão, gerando, freqüentemente, transformações em seu conteúdo.

O conceito de *infidelidade normativa* é utilizado por Lima em oposição à conformidade normativa-burocrática, como referência à fidelidade dos atores a seus objetivos, interesses e estratégias. A *infidelidade*, conforme o autor, pode referir-se ao *motivo* (desconhecimento, falta de clareza das regras, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro intencional ou não-intencional, entre outros), e a seu caráter voluntário ou involuntário. Quanto ao *conteúdo*, distingue infidelidade em relação à letra, mas não ao espírito; em relação ao espírito, mas não à letra; em relação à letra e ao espírito da norma. Suscita ainda a possibilidade de uma *reprodução parcial* ou uma *não-reprodução* dos conteúdos, que podem ser substituídos por *regras alternativas*, produzidas pelos atores no contexto organizacional, com caráter permanente ou transitório, e podendo ainda 'evoluir' ao caráter de norma, sobrepondo-se às normas propriamente ditas. De qualquer forma, Lima reconhece que as duas orientações coexistirão, visto que a conformidade é indispensável à ação organizacional, bem como porque não seria possível a um sistema centralizado comportar uma infidelidade generalizada e, ainda, porque o normativismo pode ser favorável aos atores desde que ofereça proteção e segurança.

Nossa preocupação vem no sentido de questionar estas alternativas teóricas diante de organizações escolares que se expressam como democráticas e não são tão centralizadoras quanto a tradição parece afirmar. O que nos preocupa é que, numa organização democrática, a distância entre os atores é

relativamente reduzida, observando-se certa facilidade para a negociação entre os segmentos e os indivíduos, em geral, o que torna a resistência ou infidelidade de que trata Lima, desnecessária e secundária, ou mesmo subjetiva. Neste caso, supomos que a infração aconteça da mesma forma, talvez não com a mesma frequência, mas certamente em outra *intensidade* ou outro formato, o que nos leva a compreender que a caracterização da infidelidade normativa deve ser revista. Até mesmo porque nem sempre há consciência desta lógica, por parte dos atores, da geração de regras, ainda que informais. Há espaços para o diálogo e para a reivindicação de reformulações normativas.

Vale lembrar que a democracia conquistada e consagrada no âmbito global da sociedade via participação espontânea, como afirmamos antes, tenha frequentemente seu potencial mobilizador reduzido, passando a se traduzir numa apatia e diminuindo o poder de disposição para a participação ativa.

A representação dos segmentos parece assumir um lugar de justificação para a não-participação como um indicativo da cultura organizacional no contexto mais amplo da cultura sistêmica. Ela se traduz na forma de relações de poder estabelecidas a partir da adesão das pessoas às decisões tomadas por *alguém*. Nesse sentido, as organizações são compostas por pessoas que partilham um mesmo conjunto de decisões que são plenas de valores, entendimentos e significados historicamente constituídos *na* organização, ainda que não necessariamente efetivem um debate decisório mais amplo.

Matos (2003) explica que no nível institucional da organização social “se ordenam normas funcionais para a sociedade” como estruturas que gozam de estabilidade para o bem e para o mal, onde o bem significa a estabilidade

necessária à compreensão das regras do “jogo democrático” e o mal, a consolidação das “hegemonias instituídas que tendem a se perpetuar no poder, em detrimento dos movimentos instituintes de renovação e progresso social” (p.17). Neste sentido, o caráter institucional da organização tende a garantir a “sustentabilidade do processo democrático” via conflito criativo, onde:

“o caráter representativo das instâncias instituídas se impõe sobre as instâncias individuais, determinando modelos de conformidade social e um posicionamento coletivo ou, por uma gradação hierárquica, que todos devem aceitar, se adequar ou ser submetido.”(p.21)

A cultura organizacional e, com ela, as relações de poder, vão sendo impulsionadas a partir de fatores externos ou relacionados à racionalidade institucional democrática, bem como vão sendo modificadas a partir de fatores internos à organização numa inter-relação, podendo contribuir como condição para delinear a cultura organizacional escolar numa perspectiva democrática.

Habermas (1968) afirma que a *consciência tecnocrática* faz desaparecer o interesse prático por detrás do interesse pela ampliação do poder de disposição técnica. Neste sentido, a institucionalização do progresso técnico-científico, aqui entendido como disposição tecnocrática à democracia representativa, assumiu uma forma que leva “o dualismo trabalho e interação a ocupar um plano secundário na consciência dos homens”. O autor compreende que a tecnocracia “pode explicar e legitimar porque é que, nas sociedades modernas, uma formação

democrática da vontade política perdeu as suas funções em relação às questões práticas e 'deve' ser substituída por decisões plebiscitárias acerca de equipes alternativas de administradores". Parece, portanto, ser "mais importante que a tecnocracia possa penetrar como ideologia de fundo também na consciência da massa despolitizada da população e desenvolver uma força legitimadora"(op.cit:p.74)

Queremos dizer com isto que o modo de vida democrático parece ter tomado o perfil atual justamente como racionalidade legitimadora na sociedade moderna, em detrimento de uma competência comunicativa. Habermas explica que *a ação racional mantém um predomínio perante o contexto institucional e também absorve a ação comunicativa enquanto tal*. O homem parece integrar-se nos dispositivos técnicos na medida em que reproduz a estrutura da ação racional no campo dos sistemas sociais.

"A eficácia peculiar dessa ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos da interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social da vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins do comportamento adaptativo".(op.cit:p.74)

Neste sentido, a ideologia tecnocrática estaria violando um interesse que é inerente a uma das condições fundamentais da existência humana: a linguagem,

ou seja, a forma de socialização determinada pela comunicação mediante a linguagem comum. Este interesse é o da manutenção de uma intersubjetividade da compreensão como do estabelecimento de uma comunicação liberta da dominação. Com isso, queremos destacar que uma das fontes de poder nas organizações está, a nosso ver, na *comunicação* e nas informações, o que inclui o sentido de melhor dominar as incertezas que afetam a organização, bem como permite orientar ou até mesmo determinar as condutas, como um dos indicadores da *emancipação*.

A comunicação estaria contribuindo como poder instituinte, possibilitando intersubjetivamente a interpretação e assimilação das normas instituídas pelo sistema, a partir da cultura própria da escola. As transformações institucionais contemporâneas estariam, a partir desta lógica, parecendo assumir mais o modelo de adaptação passiva diante dos avanços sociais, como a ampliação/generalização do modo de vida democrático, do que propriamente a partir do compartilhar de um mesmo conjunto de valores.

Para Duart (1999), o termo organização deve ser encarado como uma *entidade repleta de sentido*, ou seja, como *espaço de comunicação*, sendo então um “construto no qual pessoas, coletivos e a estrutura se comunicam.”(p.60). O autor analisa a ação organizacional a partir de três dimensões, a pessoal, a relacional e a cultural, entre as quais se estabelecem relações de respeito, de coerência e de adaptação, o que gera aprendizagem coletiva, diferente de adaptação passiva. A nosso ver, estes elementos indicam que, nas organizações escolares, além de princípios tecnocráticos, a democracia pode se embasar em

princípios comunicativo-argumentativos, via construção coletiva de valores da própria organização.

Esta construção é um aprendizado coletivo não regular nem regulado, mas dinâmico, com efeito multiplicador lento e gradual e, por isso mesmo difícil de ser observado e analisado, e permeado por uma justaposição de infração de regras, proposição de regras informais e de regras formalmente propostas, visto que fundamentada numa multiplicidade de fontes (*centros de poder*).

Interessa-nos conhecer os sentidos atribuídos às regras na construção normativa endógena, ou seja, como isso acontece na realidade escolar.

### **CAP.3. VALORES E INTERAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES**

”Os volumes da chamada cidadania passiva estão a alcançar uma massa crítica que põe problemas muito sérios à idoneidade democrática das escolhas de políticas que afetam um número muito significativo de cidadãos inibidos de participar na escolha.” (Alves,1998:p.21)

Considerando a escola enquanto organização *interativa* e *cultural* buscamos compreender alguns paradoxos nela presentes onde observamos especificamente as dimensões interativa e política. Neste contexto, entendemos que o relacionamento interpessoal é permeado por uma comunicação dialógico-argumentativa que tende a impulsionar a identificação racional e afetiva dos sujeitos, permitindo emergir um sistema de valores vinculado a um projeto instituinte proposto coletivamente. Tal projeto imprime padrões de retidão formulados por e para os sujeitos coletivos poderem auto-referenciar-se, bem como viverem em coletividade/sociedade.

Na perspectiva do estado democrático, podemos dizer que os padrões de retidão têm a ver com a idéia de proteção dos interesses de parcela dos cidadãos, mais recentemente voltados a uma lógica competitiva mercadológica, ou seja, proteção da liberdade individual e da igualdade perante a lei. Entretanto, diante das considerações já formuladas nos capítulos anteriores, entendemos que o modelo democrático do contexto atual parece conduzir a uma ocultação do sentido funcional da educação, sob aparência de normativismo democrático. Estêvão

(2002) explica que o estado democrático confere um *caráter público* à noção de justiça, em nome da igualdade civil e na busca de legitimação como um corpo valorativo que deve ser compartilhado por toda a população.

Nossa preocupação emerge num contexto em que a promoção de valores como tolerância ou respeito positivo pelo outro na diferença sem dominação ou conversão ao *meu* ponto de vista, por exemplo, nos remetem a questões como a dos limites da tolerância ou de seus níveis, ou a do multiculturalismo, questões relacionadas à *ética democrática* que, supomos, tem na *razão* sua *energia ativadora*.

### **3.1. Valores compartilhados na organização**

Não há sociedade sem um corpo mínimo de valores compartilhados ou padrões de comportamentos, além de uma moralidade social básica. A própria aceitação de uma legislação e de um governo serve como subsídio a esta afirmação. A simples convivência numa sociedade pluralista requer que as pessoas pensem na pluralidade e, inclusive, as negociações democráticas pressupõem certos valores compartilhados e certos objetivos comuns, como a valorização do modo de vida democrático, o que não significa que todos compartilhem de todos os valores numa sociedade, havendo certos valores tradicionalmente veiculados e aceitos em subgrupos dentro do contexto social de referência.

De qualquer forma, o termo *valores*, obrigatoriamente no plural, pode ser usado como referência a critérios, padrões e princípios que nos guiam para julgar coisas (pessoas, idéias, objetos, ações, situações) como sendo boas ou más. Mais especificamente, o termo “valores” pode ser entendido como “princípios, convicções fundamentais, ideais, padrões ou instâncias *vivas* que agem como guias gerais para o comportamento ou como pontos de referências para as decisões ou avaliação de crenças ou ações e que estão conectados à integridade pessoal e identidade pessoal” (Halstead: 1996, p.5).

Uma distinção deve ser feita quanto aos *juízos* de valor do tipo preferências (eu gosto mais de vermelho do que de azul) e juízos de valor *substantivos*, ou seja, racionalmente argumentados. *Ética* é um termo utilizado para designar um juízo *crítico* de valor repleto de sentido, ou seja, substantivo, argumentado. Mas, freqüentemente, a moral, como conjunto de normas e regras destinadas a regular a vida em sociedade, tem sido confundida com a ética, que diz respeito a “uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem” (Rios: 1999, 23).

Os indivíduos em convivência social aprendem um sistema de regras e podem aplicá-lo na resolução de problemas teóricos e práticos, mas essa capacidade é depositada nas tradições culturais, nas imagens com que interpretam o mundo circundante, podendo transformar algumas regras em *instituições*. Habermas explica que os indivíduos passam do contexto familiar para o grupo social de referência e, então, para uma reflexividade baseada em princípios. Esta capacidade para o pensamento abstrato permite ao sujeito situar-se num plano diferente, tanto das ações, como das regras. Pode chegar a mudar normas e

padrões veiculados socialmente, desde que baseado na reflexão crítica, ou juízo crítico sobre os valores e regras existentes. Mas, antes disso, as convicções morais dos indivíduos vão-se formando mediante a interiorização de regras sociais, transmitidas pelos costumes e tradições, o que vai conformando sua identidade, sem, no entanto, que se dependa deles, visto que há uma inter-relação entre sujeito e sociedade.

É principalmente a linguagem que permite o reconhecimento recíproco através do qual nos relacionamos com os outros e conosco mesmos, sendo também um meio através do qual expressamos nossas vivências e o mecanismo básico para o estabelecimento de relações interpessoais. É a partir da relação entre a linguagem e a ação humana, que Habermas estuda a capacidade que o sujeito tem de usar a linguagem para relacionar-se com os demais sujeitos, havendo variação nas condições que tornam possível o uso dessa competência para comunicarem-se com os demais, seja em termos de conteúdo proposicional, seja em termos da relação entre o falante e o ouvinte ou ainda os efeitos produzidos com a fala.

Assim, quando alguém fala, o faz para o entendimento por parte de um ouvinte, seja para aceitar, seja para rejeitar o seu conteúdo, repleto de razões manifestas ou latentes para explicar ou justificar sua ação (pode-se negar a validade do conteúdo da fala, pode-se questionar o conteúdo expressado ou, ainda, pode-se confirmar a veracidade ou sinceridade do ator). Tudo isso nos leva a perceber que o sujeito é agente, visto que dispõe da capacidade de utilizar normas que, por sua vez, estabelecem expectativas recíprocas de comportamento e que só segue normas que acredita serem justificadas (expectativa de legitimidade), havendo sempre a possibilidade de se dizer a que normas se segue

e o porque as aceita como válidas, ou simplesmente não expressá-las. Nestes termos, podemos dizer que as ações são repletas de sentidos que nos permitem tanto analisá-las enquanto ações, quanto analisar as instituições, bem como esclarecer quais os motivos e valores que conduzem à práxis política (e jurídica), na perspectiva da análise sociológica que até aqui vislumbramos.

Entretanto, visto que os motivos e as razões pertencem ao mundo interior, o que podemos observar é o comportamento *posterior à reflexão*. Quando o conteúdo da fala não é aceito ou é criticado, pode-se recorrer às *certezas* que a experiência proporciona (*é assim*) ou ao *conteúdo normativo* correspondente (*deve ser assim*). Como os sujeitos não compartilham o mesmo conjunto de experiências, nem o mesmo mundo social, a melhor solução mediata para fazer-se entender e prosseguir alguma ação é a *argumentação*. Isto quer dizer que os discursos são já um passo *subseqüente* à ruptura dos contextos de ação e da perda de validade do conteúdo experimentado. Ou seja, quando realizamos uma afirmação, temos um *compromisso de fundamentação*, uma possibilidade de argumentação, um arrazoado repleto de explicações teóricas para o que foi afirmado. O discurso teórico é o meio para restabelecer, mediante acordo alcançado, a “inter-ação” comunicativa. O mesmo acontece com as normas sociais, desde que possam justificar o porque as aceitamos, ou questionamos ou rejeitamos. Quando levamos a cabo uma ação regulativa, nos apoiamos em uma norma, cuja validade não começa a ser gerada pelo *meu* ato de fala, mas é o ato de fala que utiliza a validade da norma para realizar a interação. *As normas, então, dependem dos atores e de suas ações.*

Por outro lado, se há normas válidas, estas já comportam em si mesmas razões implícitas e, por isso mesmo, nem sempre explicitamos suas razões.

“Isso permite falar da capacidade de comportamento crítico que carecemos no mundo objetivo. Há um caráter ambíguo entre os atores e as normas porque, se uma norma é válida, está em vigor, não precisa de razão para ser válida, e vice-versa, as normas corretas ou válidas podem perfeitamente não chegar nunca a alcançar vigência social”. (Marzá, 1992:p.52)

É assim que os valores se incorporam sob forma de normas, convertendo-se em indicadores gerais de conduta, com os quais unimos pretensões intersubjetivas de validade. Daí que um conflito normativo possa se constituir em conflito entre determinadas *interpretações* de nossas necessidades, com as quais também se possam interessar outros sujeitos, como um acordo (que pode ser provisório, não definitivo). Nos conflitos onde não seja possível encontrar um acordo, a argumentação permite o passo a um outro nível, onde os sujeitos sejam capazes de examinar e trocar, se necessário, sua própria linguagem interpretativa (moral).

A livre circulação de argumentos requer tempo, participação eficaz e sem pressões, igual acesso à informação, onde todos tenham as mesmas condições de apresentação e troca de argumentos. A igual possibilidade de participação em todas as decisões de alcance político significa igualdade política, como se *todos* os processos políticos de decisão devessem estar submetidos à apreciação de *todos* os envolvidos.

“Neste sentido ético, a democracia não deve ser entendida como uma forma possível de organização política, mas como um critério de validade diretamente derivado da idéia expressa em todo *acordo*, isto é, da exigência de legitimidade procedimental”.(Marzá: 1992, p.172)

A democracia é, portanto, uma medida crítica da ordem social e possibilita uma *orientação básica ético-política* que permite aos membros da coletividade decidir a legitimidade possível das instituições. Por isso mesmo, um de seus princípios fundamentais é o da participação de todos nas tomadas de decisões, o que permite, inclusive, que algumas decisões sejam tomadas tecnicamente via produção de processos de aprendizagem que tragam a exigência de participação, ora como um empecilho para a organização, ora como seu motor e razão de ser.

Em outras palavras, compreendemos que a *competência comunicativa* é, portanto, *competência política* e a incapacidade de se comunicar ou se posicionar diante dos fatos, das idéias, da sociedade, abre espaços a formas de manipulação.

Há, então, que se ver estas diferentes perspectivas que constituem o “núcleo integrador normativo de uma opinião pública autônoma”, perspectivas que podem ser definidas como o “poder produzido comunicativamente” e o “poder aplicado administrativamente” (Habermas), como estratégias<sup>3</sup> ou lógicas diferentes, que guiam ações e instituições.

---

<sup>3</sup> Há uma distinção no emprego do termo ‘estratégia’ que, quando utilizado por Habermas, faz referência à racionalidade instrumental. Entretanto, em outros autores, como Crozier, relaciona-se aos interesses defendidos pelos atores.

### **3.2. Interação, racionalidade e normatização nas organizações.**

Diferentes lógicas e estratégias dos atores são guiadas por diferentes interesses e poderes. Friedberg (1993), Santos (1994), Estêvão (1998), Derouet (1998) apontam para as relações entre o ator e o sistema, tratando de mundos diferentes que guiam lógicas de ação diferentes: o mundo mercantil, o mundo industrial, o mundo doméstico, o mundo cívico, o mundo da inspiração, o mundo da opinião. Enfocam principalmente a ação, e não apenas a organização considerando a lógica estratégica dos atores, em contraposição à lógica do sistema, da organização. São mundos diferentes que induzem lógicas argumentativas diferentes. Quando não se chega a um acordo, há necessidade de avançar numa negociação, na busca de uma “civilidade mínima”. A existência da negociação exige o reconhecimento e a mobilização de uma lógica em que os atores buscam entrar em acordo para resolver os conflitos. Com isto entende-se que a organização é perpassada por diferentes racionalidades de diferentes mundos, bem como os indivíduos circulam em diversos desses mundos.

A ação organizacional inclui estas diversas dimensões ou dinâmicas internas, do acordo, do conflito, da negociação, do compromisso, da disputa, noções que indicam racionalidades diferentes e que geram princípios argumentativos diferentes. Os atores são como vários mundos, com lógicas próprias, com conceitos diferentes. Essas racionalidades atravessam qualquer mundo, inclusive a escola, trazendo, por exemplo, a exigência da negociação. Quando a negociação não existe, pode significar que uma das lógicas pode estar sendo *predominante*, bem como que outras estejam sendo *tolerantes*. Por isso, os

problemas da organização escolar podem estar sendo derivados justamente das diferentes lógicas ou racionalidades. Assim, por exemplo, uma lógica individualista pode estar guiando, de modo geral, o mundo da escola e até predominando sobre outras lógicas, como as do compromisso e da responsabilidade, o que não implica na exclusão de outras lógicas.

Habermas discute o conceito de racionalidade a partir da idéia da “razão situada na história e na sociedade, configurada no entendimento lingüístico” (Pizzi:1994), extrapolando os limites do sujeito monológico, privilegiando o sujeito da comunicação situado no Mundo da Vida, ou seja, entende que uma racionalidade deve resguardar “a pretensão intersubjetiva de validade que tenha o mesmo significado tanto para o observador ou destinatário como para o sujeito agente.”(Habermas:1987).

Habermas reformulou o conceito de racionalização de Weber, que afirmava que a ação racional seria dirigida a fins e exercício de controle e, por isso mesmo, a racionalização das relações vitais equivaleria à institucionalização de uma dominação e indicaria uma combinação entre a *ação instrumental*, que se orienta por regras técnicas que se apóiam no saber empírico, e um comportamento da escolha racional, que se orienta por estratégias que se baseiam num saber analítico, implicando deduções de regras de preferência (sistemas de valores). Para o autor, enquanto a ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados segundo critérios de um controle eficiente de realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de

valores e máximas. Neste sentido, Habermas (1968) distingue a *racionalidade cognitivo-instrumental* da *racionalidade comunicativa* (substantiva).

Ação comunicativa é uma interação simbolicamente mediada, que se orienta segundo normas que definem as expectativas recíprocas de comportamento. A racionalidade da ação comunicativa confronta-se com a racionalidade da ação instrumental e estratégica e aí entram em crise os modelos da sociedade tradicional e as formas de legitimação da dominação.

Habermas afirma que a racionalização progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência perpassam as esferas institucionais da sociedade, transformam as próprias instituições, criando novas legitimações ou novas lógicas. A racionalização tende ao deslocamento da orientação da ação voltada para valores racionais para a ação puramente instrumental. Em outras palavras, “racionalização significa, em primeiro lugar, a ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios de decisão racional” (Habermas, 1968:p.45). Conforme Pizzi, o conceito de razão de Habermas passa a incluir “além do argumento cognitivo e instrumental, o procedimento lingüístico e a argumentação discursiva” (1994: p45).

As normas sociais são reforçadas por sanções, mas a validade das normas sociais só se funda na intersubjetividade do acordo acerca de intenções e só é assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações. As regras apreendidas da ação racional equipam-nos com a disciplina de habilidades. As normas internalizadas dotam-nos com estruturas da personalidade. As habilidades

capacitam-nos para resolver problemas e as motivações permitem-nos praticar a conformidade com as normas. (Habermas, 1968:p.58).

Assim, as organizações podem ser vistas como subsistemas que são perpassados por lógicas externas (como a do Estado, da economia,...), principalmente fundamentadas numa razão que é *instrumental*, bem como por lógicas que lhe são internas (como seu contexto de interação, de comunicação, de interpretação,...), que podem ser mais embasadas numa razão *comunicativa*, mas também são perpassadas pela racionalidade instrumental. As soluções ou respostas encontradas para os problemas postos são soluções *aceitáveis* para todas as partes, com sentido de *equilíbrio dinâmico*.

Habermas vê duas tendências na racionalização, onde uma corresponde à resistência à outra, onde legitimações enfraquecidas são substituídas por outras novas que, por seu turno, nascem da crítica à dogmática das interpretações tradicionais do mundo e pretendem possuir um caráter científico e que, por outro lado, mantêm funções legitimadoras e subtraem as relações de poder existentes tanto à análise como à consciência pública. Assim surgem as ideologias, que substituem as legitimações tradicionais da dominação, ao apresentarem-se com a pretensão à ciência moderna (novas verdades com caráter instituinte) e ao justificarem-se a partir da crítica às ideologias.(1968: p.66)

Esta discussão, apesar de ser conceitual, teórica, nos auxilia a esclarecer as diferentes lógicas que regem as organizações sociais na prática, num misto entre uma racionalidade burocratizante (na perspectiva weberiana) e uma racionalidade crítico-argumentativa (na perspectiva habermasiana).

Queremos dizer com isto que as sociedades modernas encontram-se em um estado de desenvolvimento das forças produtivas que torna permanente a expansão dos subsistemas de ação racional teleológica. As culturas tecnologicamente mais avançadas legitimam a dominação mediante interpretações do mundo proporcionando respostas aos problemas relativos à convivência social e à história da vida de cada indivíduo.

Isto auxilia a explicar a recente tendência das políticas educacionais à substituição do modelo da centralização administrativa em nome da racionalidade de meios (vigente até meados dos anos 80), por um modelo da descentralização apresentado pelas políticas contemporâneas, orientando o sistema educacional para uma nova forma de legitimação da dominação, em nome da democratização da sociedade. Substituição de legitimação não implica em mudança na perspectiva que sustenta a racionalidade e as normas sociais veiculadas num novo contexto histórico. A este *novo* formato podemos chamar de *direção democrática*, atribuído pelo sistema educacional como caminho a ser perseguido, mais do que desenvolvido internamente pela organização escolar.

Estêvão explica que em países como Portugal, a direção democrática é dada pelo órgão responsável pela definição das orientações, políticas e valores da escola e, por isso mesmo, respeita o critério da democraticidade. Diferentemente, a noção de gestão refere-se ao órgão de execução das orientações emanadas do 'órgão de direção' e, neste sentido, respeita os critérios de eficiência e de eficácia. O que acontece, é que o órgão de direção esteve muito tempo fora da escola (no Ministério da Educação) e a gestão democrática esteve quase confinada aos

ditames do Ministério. Neste sentido, a direção era heterocéfala e as normas geradas a partir de fora da organização.

A *direção democrática* tende a propor caminhos que motivem a organização escolar, mas que não necessariamente chegam à mobilização característica da gestão democrática endogenamente constituída. Por isso mesmo, seu perfil se assemelha mais com o de uma organização burocrática (já apresentado), seguindo a lógica da racionalização e não de uma *razão*, propriamente dita.

Nestes termos, poderíamos estabelecer associação com a análise da organização escolar a partir do *modelo díptico* proposto por Lima (conforme apresentado no cap.2), quando explica a interface entre o modo de funcionamento da organização escolar fluindo entre uma burocracia racional e uma anarquia organizada, ou ainda, um aprofundamento do *modelo políptico* proposto por Estêvão que aponta para uma análise multifocalizada em termos de proposição organizacional.

As normas sociais dirigem o modo como os resultados (castigos e recompensas) devem ser distribuídos, os processos utilizados para tomar decisões acerca dessa distribuição e o modo como as pessoas são tratadas interpessoalmente. Neste sentido, podem funcionar como *controle social* relativamente ao uso (e abuso) de poder e como parte da retórica social, para justificar um uso questionável do poder em muitas decisões ligadas à gestão, mais do que como novos e substantivos valores.

As normas podem ser relacionadas também como fidelidade à organização, mas podem ser entendidas de forma mais crítica e politizada, em articulação com

as “políticas de diferença” que ocorrem no interior das organizações, a partir de que relevamos os processos gestionários da escola.

Ao direcionar o foco dos processos de geração de normas para o interior da organização, passamos a nos referir ao *grupo social* e, mais especificamente, às relações interpessoais que nele se estabelecem. Por este motivo, cabe uma breve alusão à Teoria do Vínculo, sem grandes pretensões de incursão na Psicanálise, a partir da qual Pichon-Rivière (1988) descreve o processo de identificação individual com a interpretação dos diversos papéis que toda pessoa assume simultânea e sucessivamente, onde importa o grau de coerência entre eles, assim como a seqüência com que são assumidos. O autor explica que “todas as relações interpessoais em um grupo social são regidas por um permanente intejogo de papéis e é isto que cria a coerência entre o grupo e os vínculos dentro de tal grupo” (op.cit:p.128)

“O conceito de vínculo é operacional, configura uma estrutura de relação interpessoal que inclui (...) um sujeito, um objeto, a relação do sujeito frente ao objeto e a relação do objeto frente ao sujeito, cumprindo os dois uma determinada função.”(p.128)

Este conceito nos auxilia a compreender que a direção normativa é configurada como uma estrutura social integrada, onde o papel individual ou a fidelidade normativa devem ser elementos agregados na perspectiva do debate relacional, dentro da qual se estabelece a *comunicação*. Quando a comunicação

entre duas partes é boa, ambas assumem o papel que a outra lhes imputa. Quando, ao contrário, um dos dois não assume o papel atribuído pelo outro, produz-se a indiferença, que instiga a uma atitude esclarecedora e conscientizadora. Esta relação pode tratar de vínculos individuais e vínculos grupais.

Apesar do conceito ser advindo do pensamento psicanalítico, apóia nossa abordagem, visto que focalizamos um elemento novo (redefinição ou reinterpretação de papéis) inserido na totalidade da organização social, introduzindo a instabilidade grupal e a possibilidade da inovação em oposição à ambivalência de papéis. A instabilidade acontece quando falha a comunicação entre os sujeitos e quando há ambivalência nos papéis assumidos. A estabilidade na organização é obtida quando há assunção consciente de determinados papéis sociais.

Esta multiplicidade de elementos que intervêm na constituição, formação e dinâmica das organizações torna seu estudo muito complexo e gera confusão entre os *sentidos* atribuídos a normas e valores, seja como racionalidade instrumental, seja como racionalidade substantiva. Um dos elementos mais importantes neste debate é a capacidade que as pessoas têm para tomar decisões, considerada em função de papéis atribuídos e assumidos, e que condiciona a dinâmica de participação nas organizações. Participação leva a um engajamento e responsabilização (decisão racional) no contexto da organização social. A decisão é parte do processo, mas não é a decisão que dá o sentido às ações.

As decisões são, portanto, tomadas em função da racionalidade organizacional e da interação social, conduzindo à normatização institucional, no sentido da *racionalização* ou da *razão*.

### **3.3. Interação valorativa, gestão organizacional e participação.**

A tomada de decisão coletiva nas organizações é muito complexa, principalmente quando há finalidade social manifesta, como é o caso das escolas. Decidir comporta poder ou influência e, portanto, move mecanismos relacionais. As decisões nas organizações põem à prova sua estrutura e sua razão de ser. A capacidade de decidir inclui a interiorização de atitudes, normas de comportamento e de relação, assim como de atuação e de manifestação pessoal com os outros e com a organização. A capacidade de decidir inclui a interação entre as pessoas dando sentido às suas ações, podendo gerar mudanças de valores, de habilidades para resolver problemas e de capacidade para a ação, não devendo limitar-se a seguir um código moral socialmente definido (ou *lógica externa ou sistêmica*).

Conforme Duarte (1999), os espaços de interação (e, podemos dizer, de decisão) são especialmente espaços de crises, ou ação comunicativa, como uma mediação criadora e receptora, tendo efeito de experiência positiva, ainda que, por vezes, configurando-se como processo traumático, entrando aí em jogo, a emotividade e a afetividade. Os valores de referência dos espaços de interação para a organização educativa são a reciprocidade, a não coação, a equidade, o

diálogo das intersubjetividades, além do respeito, coerência, adaptação e responsabilidade, a aprendizagem (o valor de aprender coisas novas).

O respeito como valor se aplica na forma de condutas, ou da condução *correta* das ações, desde que o respeito pode ser visto como aceitação da alteridade, o lugar que o *outro* ocupa *para mim*, independente do lugar que ocupa na organização. Deste ponto de vista, podemos apreender relações de poder que sejam eqüitativas, em detrimento de relações hierárquicas, o que nos remete à valoração das liberdades individuais em conjunção com as relações organizacionais.

“A razão, baseada no respeito, não é necessariamente – nem habitualmente - resultado de nenhuma votação. A razão é fruto de um diálogo, do estabelecimento das negociações a partir das aporções de cada um”.(Duart,1999:p.83)

O respeito, como valor, ainda conforme o autor, é entendido como espaço de crise para a melhoria, tornando-se o motor das mudanças da organização, bem como o lugar das resistências que impedem as melhorias. Assim, o respeito é visto de forma ativa, com reconhecimento da diversidade de individualidades com seus valores. Nesta perspectiva, o conflito surge com valores que não são partilhados ou quando há imposição de valores, sem diálogo. Mas a força para as mudanças na organização provém também da relação das pessoas com a estrutura e, não apenas da relação das pessoas entre si, o que freqüentemente é percebido como movimento de adaptação. O conflito pode gerar infração de

regras com conseqüências diferentes: seja via comportamento que viola *regras técnicas* e não leva a mudanças substantivas; seja via comportamento que viola *normas vigentes* vinculadas a convenções, na busca de resolver problemas, fundamentado numa crítica consistente e em valores substantivos.

A participação também pode ser analisada na perspectiva do valor, não necessariamente implicando em maior envolvimento das pessoas, nem mesmo oferecendo um alto grau de satisfação para todos: assim, por exemplo, a participação em festas e reuniões de pais e mestres na escola, pode ter atribuição de valor positivo para o segmento dos pais, referência diferente do que parece ao corpo pedagógico ou mesmo aos valores prescritos nas normas do sistema educacional. A valorização dos diferentes níveis de participação (pluralidade) e dos diferentes níveis de aspiração à participação (como valor) deve também ser observada. Da mesma maneira, pode-se pensar em algum valor atribuído à não-participação, talvez como forma de opção política, ou melhor, como lógicas diferentes permeando um mesmo lugar de vários mundos (lógicas internas).

Isto nos ajuda a compreender o porque de, mesmo havendo mecanismos de participação na escola, nem todos os indivíduos e segmentos participem das decisões. Nem todos os atores precisamente podem participar de tudo, se consideramos que existem diferentes valores permeando a idéia da participação e da não-participação por parte de diferentes segmentos. (*cidadania passiva*). Podemos pensar que alguns participam mais ativamente que outros e que isto faz parte da dinâmica própria da organização. A própria noção de *respeito ao outro* (ou *a quem participa ativamente*) pode ser indicativo de correspondência às regras organizacionais, diferente da noção de infração.

Nestes termos supomos que possa existir numa organização um certo “núcleo motor” como um dos sub-grupos internos, cuja ação predominante seja ativa, via práticas instituintes, a partir das quais este núcleo poderia acolher valores de socialização normativa, buscando clarear via argumentos, os valores para todos, ou seja, poderiam estar buscando adesão de todos a valores sociais de democracia participativa através de argumentos relacionados à democracia social, com discurso consistente, tendo *respeito* de todos. Estariam procurando socialização como clarificação de valores via discurso argumentativo.

Um código de conduta poderia estar sendo definido a partir de dentro da organização, com um caráter de emancipação, ainda que contando com decisões coletivas estabelecidas a partir de uma parcela ou do “núcleo motor”, mesmo considerando as instituições democráticas com objetivos democráticos.

Os valores, então, estariam presentes, de forma implícita ou explícita, nas dinâmicas sociais. A responsabilidade é um valor que guia as ações educativas na escola e, desta forma, quem aprende (alunos, professores, pais, comunidade em geral) aprende a viver os valores próprios do modelo educativo de cada escola, assim como os valores próprios da educação, sejam valores atribuídos pela totalidade da organização, seja por parte de seus membros, que os assume como *responsabilidade coletiva*. A *cidadania passiva* e a *direção democrática* parecem ser valores sistêmicos impregnados no Mundo da Vida escolar bem como no Mundo Sistêmico.

#### **CAP.4. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMUNICATIVA**

“O pensamento é um diálogo internalizado porque segue as regras de uma linguagem e, ‘regras de uma linguagem’ significam uma comunidade lingüística interpretativa e comunicativa. (...) O *a priori* da comunidade de comunicação exige o seguimento de determinadas normas morais universais. Renunciar sistematicamente a elas suporá renunciar à própria identidade humana”.(Duart:1999,p.82)

A análise da escola como *Organização Comunicativa* inspira-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, que se configura como uma teoria social baseada na interação lingüisticamente mediada, acrescentando à discussão sociológica as dimensões moral e psicológica. O autor afirma que “a validade de uma norma depende de um processo dialógico, racional (argumentativo) e democrático,....” (Goergen,2001,p.45). Com isso quer dizer que as normas precisam ser justificadas com argumentos substantivos, para que os sujeitos envolvidos na ação não sejam a ela submetidos por critério de coação. Neste sentido, a validação da ação se dá via intersubjetividade. Distingue, desta forma, as normas em vigor em determinado contexto social das normas válidas, o que conduz à superação do paradigma determinista da subjetividade.

Habermas faz uma distinção entre ação instrumental (técnica, racional) e ação comunicativa. A ação instrumental predomina nas sociedades modernas e é orientada para o *êxito*, enquanto a ação comunicativa orienta-se para o *entendimento*. Denomina *mundo da vida* o espaço onde as normas são validadas via ação comunicativa, ou seja, onde prevalecem valores como entendimento

mútuo, respeito, solidariedade. Um dos problemas da vida moderna estaria, conforme o autor, na colonização do *mundo da vida* pelo *mundo sistêmico*, onde uma comunidade substitui a argumentação por relações predominantemente políticas e econômicas, ou seja, onde a valoração se dá não pelo entendimento, mas por poder e riqueza.

“O entendimento é interpretado como um processo ou seqüência de ações em que um ator procura, por meio de argumentação racional, convencer o outro da verdade de uma afirmação, da validade de uma norma ou da veracidade de suas declarações”.(Gorgen,2001,p.44)

Em outras palavras, trata-se de uma teoria consensual da verdade ou democrática, que permite ultrapassar o normativismo que distingue o *ser* do *dever ser*, mostrando que o processo de comunicação possibilita ao sujeito a construção de sua autonomia, o que se refere a interação de pelo menos dois sujeitos. Neste sentido, o conceito de interpretação torna-se importante e, assim, os sujeitos buscam entendimento a respeito de uma situação de ação para poder coordenar em comum acordo seus planos de ação e suas ações propriamente.

A partir desta perspectiva, pode-se relacionar a democracia à construção da autonomia, não pela via da normatização, mas pela via do consenso e de princípios morais. Nestes termos relaciona-se também democracia e ética, visto que se estimula a reflexão argumentativa a respeito das ações humanas.

A Teoria da Ação Comunicativa, portanto, pode fundamentar a análise do conflito pelo qual passa a escola como organização diante da direção política adotada pelo sistema educacional.

### **A Teoria da Ação Comunicativa**

Habermas (1987a) explica que uma teoria da ação comunicativa é necessária quando se pretende abordar a racionalização social, entendendo que uma pessoa é racional quando se mostra disposta ao entendimento, ao passo que uma pessoa se comporta irracionalmente quando faz uso dogmático de seus próprios meios simbólicos de expressão. Conforme o autor,

“Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional em um sentido especial, a saber: el aprender de los errores una vez que se los ha identificado. Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentacion de las manifestaciones se limita a remitir a la posibilidad de la argumentacion, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teoricos y vision moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoenganos y dificultades de comprension, precisan de la argumentacion.” (Habermas, 1987a, p. 43)

Assim, o processo discursivo de entendimento se regula como uma cooperação entre os proponentes e oponentes, onde os envolvidos, segundo o autor,

“- Tematizan una pretension de validez que se há vuelto problemática y,  
- Exonerados de la presion de la acion y la experiência, adoptando uma actitud hipotética,  
- Examinan con razones, y solo con razones, si procede reconocer o no la pretension defendida por el proponente.”(1987a,p.47)

Nestes termos, a ação comunicativa produz argumentos pertinentes, que convencem em virtude de suas propriedades intrínsecas, permitindo aos indivíduos que dela participam a ampliação do sentido e a escolha consistente. Os argumentos são meios utilizados para auxiliar na obtenção do reconhecimento intersubjetivo, quando um proponente pretende a validade de uma opinião que pode vir a se transformar em saber ou *verdade*.

Vale ressaltar que Habermas (1987a) esclarece o conceito de ação comunicativa a partir de alguns aspectos da racionalidade da ação, fundamentados em quatro conceitos sociológicos de ação, quais sejam:

- o conceito teleológico de ação (enfoca a relação do homem com o mundo objetivo como ação destinada a fins e intenções),
- o de ação regulada por normas (onde o agente é dotado de um complexo cognitivo, bem como de um complexo motivacional que possibilita um comportamento conforme normas),
- o de ação dramática (pressupõe uma interação social resultante de dois mundos, um interno e outro externo ao sujeito, no qual os participantes tanto representam mutuamente algo, quanto constituem públicos),

- e de ação comunicativa (pressupõe o meio lingüístico em que se refletem as relações do ator com o mundo como um mecanismo de coordenação das ações).

Nos casos da ação regulada por normas e da ação dramatúrgica, se supõe a formação de um consenso entre os participantes da comunicação que é de natureza lingüística, mas a linguagem é concebida unilateralmente. O modelo teleológico de ação concebe a linguagem como um meio a mais através do qual os sujeitos podem influenciar e convencer uns aos outros sobre seus próprios propósitos.

O modelo normativo de ação concebe a linguagem como um meio de transmissão de valores culturais que é, em si mesmo, portador de um consenso que é apenas ratificado a cada novo entendimento. O modelo de ação dramatúrgica pressupõe a linguagem como um meio em que tem lugar a auto-encenação, associada a estilos de expressão.

Apenas o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento em que falantes e ouvintes se referem ao seu mundo da vida como representando simultaneamente algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo e, assim, negociam definições das situações que podem ser compartilhadas por todos.

O modelo comunicativo de ação considera todas as funções da linguagem, sem reduzir a ação social às operações interpretativas dos participantes da interação, em que agir se restringiria a fala e interagir se reduziria à conversa. Nestes termos, o entendimento lingüístico é apenas um mecanismo de coordenação da ação que ajusta os planos de ação e as atividades teleológicas

dos sujeitos para que possam constituir a interação. Mas este entendimento significa que:

“...los participantes em la interacción se ponen de acuerdo acerca de la *validez* que pretenden para sus emisiones o manifestaciones, es decir, que reconocen intersubjetivamente las *pretensiones de validez* con que se presentan unos frente a otros”(Habermas, 1987:p.143)<sup>4</sup>

Isto quer dizer que o sujeito (falante) procura fazer valer uma pretensão de validade suscetível a críticas, convidando seu oponente a uma tomada de posição racionalmente motivada. São os próprios sujeitos que buscam um consenso e o submetem a critérios de verdade.

Os argumentos se compõem de uma *emissão problemática* que traz subjacente à pretensão de validade uma *razão* ou fundamento que embasa as decisões a respeito dessa pretensão. A razão ou fundamento pode assumir caráter de regra, principio ou lei, via *processo cooperativo de interpretação*.

Vale dizer que o conceito de *ação regulada por normas* não se refere apenas ao comportamento de um sujeito em relação ao seu grupo de referência, mas aos membros de um grupo social que orientam sua ação por valores comuns. A ação regulada por normas pressupõe as relações entre um sujeito e o mundo objetivo, bem como entre o sujeito e o mundo social. Diferencia-se, portanto, da ação comunicativa, que é liberada de contextos normativos, justamente a partir da institucionalização da crítica. (Habermas, 1987b:p.273)

---

<sup>4</sup> Grifos do autor.

O desenvolvimento do melhor argumento não se restringe a obtenção de um acordo. Aquilo que é coletivamente válido pode ser eventualmente desagradável para alguns envolvidos. O coletivamente válido se consegue como realização social que nem sempre significa aceitação de todos os envolvidos.

Conforme Habermas (1987a), também não se deve confundir aquele sujeito que se *impõe* e aquele que *tem razão*, ou seja, as argumentações se distinguem conforme a pretensão que o proponente defende; as pretensões de validade variam conforme os contextos de ação, o que inclui as instituições em que se processam, ou seja, o válido e o questionável são relativos às pessoas e aos momentos históricos.

Por isso mesmo o debate a respeito das argumentações e das ações comunicativas envolve a cultura e os valores de um grupo, que formula uma *cultura própria* na organização. Esta ultrapassa os limites moralmente instituídos e erige-se sob *valores intersubjetivamente construídos*, configurando-se como uma *ética comunicativa*.

A Teoria da Ação Comunicativa nos inspira a analisar a escola como *organização comunicativa*, como uma mediação singular entre os conflitos que se apresentam entre os diversos mundos que lhe são inerentes. Esta mediação é racional, ou seja, dispõe-se ao entendimento e, conseqüentemente, utiliza critérios de coesão, o que é possível mediante interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação. O acordo alcançado em cada caso é medido pelo reconhecimento intersubjetivo de suas pretensões de validade. (Habermas, 1989: p79). Esta perspectiva nos permite articular o modelo

democrático adotado ultimamente pelo sistema educacional a um projeto emancipatório de gestão escolar.

Vale ressaltar que Habermas defende a democracia como um processo em que os cidadãos tratam de problemas coletivos, ideais e ações orientados no sentido do bem comum e não do bem privado de cada um, ou seja, através da deliberação pública transformam suas preferências de acordo com os fins públicos, utilizando, para isso, a razão coletiva.

Nestes termos, pressupõe o diálogo livre com base na razão e na argumentação para se chegar a um julgamento coletivo a respeito do melhor argumento, sem coação. Os princípios coletivos são formulados via diálogo intercultural (democracia deliberativa).

#### **4.1. Ação comunicativa e gestão coletiva**

O projeto emancipatório pode ser associado à liberdade para a proposição de uma gestão coletiva relacionada aos valores próprios da organização escolar singular. Para tratar de valores nas organizações faz-se necessário uma primeira distinção conceitual entre moralidade e ética. *Ética* é a ciência que trata dos *juízos referentes à ação humana*, suscetível de qualificação do ponto de vista de bem ou mal. Neste sentido, se pensarmos no problema da justificação filosófica das normas fundamentais da ação humana, temos que compreendê-la no contexto contemporâneo, marcado pela dicotomia *indivíduo/coletividade*, que coloca em questão a aceitação de valores coletivos ou de regras de convivência

social/institucional, bem como pela dicotomia entre *teoria/prática*, ou seja, a existência de regras sociais e a sua efetiva aplicação.

Para Oliveira (2000), na sociedade moderna, pluralista, caracterizada pelo confronto entre diferentes cosmovisões,

“...a reflexão ética contemporânea se faz em meio à suspeita de que qualquer tentativa de fundamentação de normas universais não passa da generalização indevida das normas próprias a uma determinada visão de mundo, a um determinado sistema de valores parcial, contextual.”(p.7).

Analisar o conflito individual/institucional entre a prática e a teoria que norteia o trabalho do educador no atual contexto brasileiro, na perspectiva da gestão escolar e educacional brasileira, nos conduz a esclarecer primeiramente a questão das regras de convivência social estabelecidas no sistema e na organização.

As normas e as leis políticas refletem exigências objetivas da civilização técnico-científica. As regras são vistas como *atos sociais* (o que nos permite distinguir a existência das regras de seu mérito ou demérito). As regras são vistas como *coerção*, desde que trazem inerentes as idéias de autoridade e legitimidade, o que sugere que as regras não são neutras, mas comportam uma intencionalidade ou tendência. As regras comportam ainda uma moralidade, já que são configuradas por valores que as pessoas tem, bem como determinam valores que elas refletem.

Conforme Lyons (1990),

“Os problemas morais são gerados pela existência da lei humana. A lei usa tipicamente a coerção e a força direta para regular o comportamento em uma comunidade. Ela dá ordem às pessoas, restringe suas escolhas, as destitui de sua liberdade e algumas vezes até mesmo da vida.” (p.108)

Habermas fundamenta a “Ética do Discurso” a partir de um problema fundamental da filosofia: o conceito de racionalidade desenvolvido pela sociedade industrial, que é visto como instrumento de dominação da natureza e que instaura uma organização institucional que desumaniza o homem e adota princípios gerais que descrevem o mundo, como um conhecimento puro, como uma idealidade anterior à ação. Preocupa-se, portanto, com o problema da unidade entre a teoria e a prática. Entende que a racionalidade deve ir além do entendimento e apreensão do mundo, indo além das aparências, penetrando na realidade essencial do homem, referenciada historicamente.

Em consonância com o dilema teoria-prática, introduz uma outra questão: a da emancipação, ou seja, a necessidade de superação do modelo de progresso e desenvolvimento social e econômico baseado num saber técnico-instrumental. Busca a superação do fetichismo do conhecimento como algo distinto e superior à ação, que possibilite a autonomia do homem enquanto sujeito da própria história. Critica o fato de que o homem tenha se transformado a serviço da razão técnico-instrumental e que deva resgatar a liberdade do sujeito e da sociedade,

desenvolvendo a idéia de uma racionalidade comunicativa e emancipatória, onde o sujeito possa modelar a sua própria identidade.

Interessa-nos, pois, abordar as dicotomias (indivíduo/coletividade, indivíduo/instituição, teoria/prática) de que tratamos a partir de um outro ponto de vista, qual seja, o da complexidade da *unidade ética-moral*. Do grego *ethos*, ética significa a “morada humana”, entendida como o espaço onde o homem desenvolve as ações como um “abrigo protetor”. Neste sentido, ética tanto é algo permanente (a necessidade humana de ter uma morada), quanto mutável (os deferentes estilos de morada). Moral (do latim *mos*, *mores*) aponta para os costumes e tradições de determinado grupo social ou contexto histórico. No momento em que determinado estilo conceitual da morada é aceito por todos como sendo o “melhor”, passa a se incorporar como uma “nova tradição” ou referência coletiva. Portanto, moral é sempre plural porque diz respeito aos diversos estilos disponíveis em determinado contexto. Só é considerado moral ou imoral o indivíduo que, consciente das regras morais, as introjetou ou rejeitou, conscientemente.

Considerando a escola como espaço coletivo, uma diversidade de valores podem se fazer presentes, tais como a colegialidade, o diálogo das intersubjetividades, a não coação. Um dos valores que destacamos é o respeito, como afirmamos anteriormente, como reconhecimento da alteridade de forma ativa, quer dizer, como motor de mudanças para a melhoria da organização como um todo. Assim, a educação ou processo educativo de amadurecimento não é apenas individual, mas também coletivo. A relação entre educação e valor é de

complementaridade, ou seja, não há educação sem valores, já que para “personalizar” o ser humano, para conduzi-lo ao amadurecimento, é inevitável o processo de valoração. Aprende quem amadurece e o amadurecimento se configura através do exercício de ações valorativas.

Eventualmente, as ações tornam-se hábitos (costumes, tradições) e conformam-se como práticas arraigadas, o que termina se configurando como regras de ação ou esquemas duráveis, mas suficientemente flexíveis a ponto de possibilitar improvisações reguladas que tendem, ao mesmo tempo, a reproduzir as regularidades de seu princípio gerador, e a permitir ajustamentos e inovações às exigências postas pelas novas situações concretas. O *habitus* reduz as alternativas de ações a uma única opção e faz com que seu valor se transforme em valor intrínseco ou em *instituição*. Ou seja, usamos nossas vivências, nossa história particular e coletiva, para ajuizar de forma generalista, situações globais. Assim, as ações e as regras para a ação, incluem critérios de validade das ações e instituições, o que não é arbitrário, mas, ao contrário, mostra-nos a concretização de uma determinada moralidade.

Assim, por exemplo, a instituição de procedimentos democráticos na escola não garante, por si só, a concretização de um ambiente favorável à quebra de hierarquia nas relações de poder em seu interior e nem mesmo garante a adesão ao valor democrático como opção de modo de vida, considerando que as instituições sociais comportam valores tradicionais que são conflitantes com os valores de um determinado contexto/moralidade.

Há que se observar, portanto, que existem razões para as ações e a lógica da argumentação nos leva a perceber que há distinção entre o plano das

orientações para as ações e o plano das ações, ou seja, a distinguir entre mundo natural e mundo social. Assim, por exemplo, o professor comporta em si mesmo uma autoridade institucional (autoridade pedagógica) que o dispensa de fundar sua autoridade por sua própria conta, uma vez que em qualquer ocasião e a qualquer momento a sociedade já tem esta autoridade incorporada como valor, ou seja, reproduz um valor consagrado, legítimo ou ação duradoura (*habitus cultivado*) (Bourdieu:1982). Neste caso, não se sente a necessidade de esclarecer os valores intrínsecos da autoridade do professor, por exemplo, embora novos valores estejam sendo veiculados quanto a sua autoridade e, por isso mesmo, tanto a sua ação, quanto a prática educativa em geral podem comportar valores diversos e conflitantes, que podem – e devem – ser esclarecidos. Novas tendências pedagógicas veiculadas no ambiente educacional poderiam até afirmar novas proposições de relações horizontais entre aluno e professor e o professor poderia até estar afirmando este embasamento teórico sem, contudo, experimentá-lo na prática, visto que a hierarquia piramidal estaria permanecendo arraigada como *habitus*.

A prática organizacional educativa é expressa em normas e em padrões de direitos e obrigações, que seguem lógicas diversas e sentidos de moralidade também distintos, cabendo à organização escolar *identificar que conjunto de valores a fundamentam*, ou melhor, que razões motivam suas práticas pedagógicas e organizacionais. A prática escolar tanto é entendida como escolha individual para atuar, como é entendida como escolha da comunidade para dirigir ou governar as suas ações de maneira coerente com seus valores explícitos. A escolha e o esclarecimento de valores direciona as formas de atuação no sentido

da resolução de conflitos, das políticas disciplinares, da discussão de problemas públicos na sala de aula, do multiculturalismo, das questões de avaliação.

Ha, então, um conjunto de orientações gerais para a ação, definido coletivamente no conjunto da organização escolar, embora nem todos os sujeitos tenham efetivamente adesão a todos os valores (novos ou tradicionais), o que faz com que as ações não sejam totalmente voltadas para a realização destes valores, na prática. Mas que também não impede que estes valores venham a ser aprendidos, por parte destes mesmos sujeitos. É possível que as pessoas se sintam unidas ao projeto coletivo pelo simples fato de terem direito a participar da proposição organizacional coletiva escolar.

O aprendizado se dá paulatinamente via esclarecimento dos conteúdos valorativos das ações, enfrentando uma série de aspectos das relações interpessoais e organizativas de modo crítico e reflexivo ou, conforme Giroux (1993), como os “profissionais reflexivos”, munidos de argumentos que justificam suas posições, suas ideologias, seus valores.

O esclarecimento de valores não acontece como na perspectiva mercadológica da negociação entre produtores e consumidores, desde que não seria possível *negociar* valores significativamente divergentes entre indivíduos que fazem parte da escola ou entre a escola e a comunidade à qual ela serve. Pelo contrário, há espaço para a pluralidade de valores e de pontos de vistas. Mesmo dentro de uma grade curricular universal, inserida na idéia de uma escola comum “baseada no princípio público de bem comum e de respeito à diversidade de valores culturais” (Estêvão,2000), promove-se a tolerância e a compreensão mútua via referencial valorativo básico eleito e compartilhado coletivamente.

Assim, consideramos que, mesmo que a organização democrática da escola tenha sido construída pelo próprio grupo social de referência, muitas das regras de convivência social estabelecidas não são cumpridas pela totalidade de seus membros componentes. Talvez isto ocorra devido a maior ênfase dada à *transmissão* de valores e conteúdos em detrimento da *reflexão* a respeito de valores, ou seja, do aprendizado coletivo de como explorar e desenvolver seus próprios sentimentos e valores, em outras palavras, a “clarificar os valores” (Halstead,1996:p10).

Lipmann (1994) sugere que o esclarecimento a respeito de valores venha a ser estimulado na prática escolar via reflexão sobre tudo o que cerca os indivíduos. Apesar da idéia comportar certo teor normativo, faz sentido, na perspectiva da *lógica da incerteza*, que permite a criação de novos conteúdos a partir dos já existentes, afastando-se da perspectiva determinista dos costumes e tradições, expressos freqüentemente como verdades prontas. As verdades são questionadas, analisadas e revisitadas para, num momento posterior de plena convicção, virem a ser efetivamente incorporadas, desde que esclarecidas, ou não. Isto diz respeito aos valores, bem como às regras articuladas com base nos valores veiculados na e pela escola, valores estes que traduzem o multiculturalismo ali presente.

Nesta discussão que abarca a diversidade cultural e moral da escola incluem-se referências a valores acadêmicos, além dos direitos humanos, tolerância, solidariedade, cooperação, entre outros. A escola trabalha a formação das crianças para a cidadania, de modo geral, a partir do debate interno sobre valores, compreendendo questões sobre o funcionamento da sociedade democrática, o

que abrange participação ativa como um *valor*. Inclusive a participação ativa na própria vida escolar, o que reforça a discussão da identificação de determinados valores “eleitos” pela escola, pelos educadores ou pela sociedade, como contraponto à transmissão destes valores “aprovados” (legítimos) para as crianças, como verdades prontas e estanques. Não nos restringimos apenas ao campo dos princípios, mas ao das práticas, ou seja, é necessário entrarmos no campo das ações sem perdermos de vista o campo das orientações para as ações e de suas respectivas razões. A prática destituída de argumentação, de conteúdos, fica também esvaziada de seu sentido e valor e abre espaço à ação técnica, burocratizada.

O sentido é atribuído na medida em que se dá uma reflexão crítica sobre os valores veiculados, fornecendo argumentos, atribuindo valor aos conteúdos que são, então, construídos coletivamente, com coesão e coerência. Nestes termos, estamos tratando de uma *prática ética* na organização escolar. Conforme Duarte (1999), para que haja sentido na ação escolar e, especificamente, para que haja uma *gestão ética*, há que se comportar em seu interior com coerência, bem como buscar uma definição institucional do conceito de educação, o que nem sempre é consenso e nem sempre é assumido pela comunidade. Isto quer dizer que não se toma unicamente como referência uma moral mínima ou uma ética cívica, senão que atuar de acordo com seus próprios princípios e valores, compartilhados pela organização, com a intenção de encontrar seu lugar em seu contexto e abastecê-lo de sentido.

“A gestão ética da escola é a atuação que, desde o interior da organização, pretende, de forma planejada e com objetivos de melhora, a responsabilidade, o respeito e a coerência nas dinâmicas próprias da organização. Gestão ética pode ser aquela que, surgindo da própria comunidade educativa, zela pela *aprendizagem organizativa*, pela responsabilidade nas tarefas que cada membro da comunidade tem, pela criação de uma cultura avaliativa de melhora e pela coerência educativa em todos os atos escolares”. (Duart:111)

Nestes termos, as práticas escolares têm coerência desde que seus *valores praticados* são também seus *valores incorporados*, ou seja, desde que haja um *processo de amadurecimento e aprendizagem* que é *coletivo e individual*. Aprendizagem significa capacidade de reflexão e espírito crítico que, ao serem estimulados, funcionam como motor de mudanças, permitindo à organização desaprender valores, pressupostos e condutas tradicionais, para adotar novos valores visando seus próprios objetivos, o que inclui não apenas valores da organização em si, mas valores da educação em geral e da sociedade.

Para ser coerente e responsável, a ação escolar compartilha de uma visão coesa e cooperativa da realidade, o que inclui suas diversas compreensões, diversos mundos, abrindo espaço para a democracia via *emancipação*, ou via “formas institucionalmente garantidas de uma comunicação geral e pública, que se ocupa das questões práticas: de como os homens querem e podem conviver sob as condições objetivas de uma capacidade de disposição imensamente ampliada (Habermas, 1968:p101)”, ou melhor, repleta de *sentido*. Caso contrário, estaremos tratando de uma relação monológica, direcionada e domesticadora.

O sentido é atribuído coletivamente através da negociação, entendida como mecanismo de tratamento dos potenciais das pessoas e dos grupos, que estimulam a criatividade e potenciam as dinâmicas de melhora. A negociação estabelece uma cultura avaliativa baseada no diálogo que impregna toda a ação educativa e leva ao compromisso de avançar. Negociação é entendida como *atribuição coletiva de sentido*, o que difere da mera incorporação coletiva de valores freqüentemente externos à organização, como a *direção democrática*, a partir do mundo que lhe é exterior, apesar de sua influência.

Isto ajuda a explicar porque a democracia na organização escolar traz caráter moral: a organização escolar não passou pela negociação necessária à incorporação do *valor democrático*. Então, o resultado sócio-cultural dessa institucionalização não incluiu uma discussão politicamente eficaz, de modo racionalmente vinculante, que consiga por em prática o potencial social do saber e poder técnicos/especializados com o saber e querer práticos da vida escolar.

“Esta dialética poder e vontade realiza-se hoje de modo irrefletido, ao serviço de interesses para os quais não se exige nem se faculta uma justificação pública.(...) Porque isso é um assunto que exige reflexão, não incumbe apenas à competência de especialistas. A substância da dominação não se evapora apenas diante do poder de disposição técnica; pode muito bem entrincheirar-se por detrás desse poder. A irracionalidade da dominação, que se converteu hoje num perigo vital coletivo, só poderia ser dominada através da formação de uma vontade coletiva, que se ligue ao princípio de uma discussão geral e livre de domínio. (Habermas, 1968, p.106)

Há um contraste entre o mundo prático da vida e o mundo sistêmico, apesar de sua inter-relação. Conforme Duarte (1999), a organização escolar deve ser analisada em cada uma das suas dimensões, quais sejam, as dimensões pessoal, relacional e estrutural, mas principalmente dos espaços de relação entre as dimensões, estabelecendo, nestes marcos, os valores de referência próprios de cada um, que guiam as ações e a tomada de decisões em cada dimensão ou espaço. Para o autor, na intersecção destas dimensões situam-se a coerência, o respeito, a adaptação e a aprendizagem através das quais se configura o “caráter” da organização, sua “personalidade ética”, como um “construto ético”, que estabelece pautas de análise para a valoração do seu comportamento (Duarte, 1999: p.57). É nestes espaços inter-relacionais que se situam também os limites entre a vontade individual e a vontade coletiva.

O comportamento dos membros da organização escolar não é arbitrário, mas submetido a regras de cooperação que tornam possível a auto-realização pessoal em um clima de respeito mútuo no qual se encontram delimitadas as responsabilidades, os direitos e deveres, que os guiam para um determinado comportamento valorativo, via emancipação, referindo-se à índole individual do ser e ao seu fazer.

Cortina (1988) analisa o comportamento na organização apontando três vértices numa representação triangular: o “eu” como afirmação de liberdade, o “tu” como posição dialógica da liberdade (cooperação) e o “nós” como a regra da justiça na mediação de liberdades. A organização, conforme esta autora, gira ao redor das liberdades, ou seja, a representação triangular se debruça na relação entre três tipologias: a justiça entre o ‘tu’ e o ‘nós’, o controle entre o ‘eu’ e o ‘nós’

e a reciprocidade entre o 'tu' e o 'eu'. O eu representa a *criatividade*, o tu representa a *cooperação* e o nós representa a *justiça*. Esta representação valora as relações entre os distintos vértices como relações que são analisadas desde o comportamento, desde o saber fazer ético, não apenas desde os valores entendidos como horizontes de significado.(p.59)

Os valores são marcados por diferentes parâmetros, regulando as ações educativas e lhes dando sentido, podendo variar segundo a cultura, segundo a tradição ou segundo uma determinada escala valorativa. Eventualmente os valores estabelecidos pela negociação conduzem à criação de regras na instituição, que concretizam os valores entendidos como necessários, o que não impede um distanciamento de sua própria fundamentação. Mas, se as normas dependem dos atores e de suas ações, no caso dos membros da organização que transgridem normas que eles mesmos construíram, supõe-se que, como o acordo já foi alcançado, não precisam mais de argumentos e apela-se a um distanciamento da fundamentação teórica. A transgressão tem a ver com o pluralismo que eventualmente desestabiliza a organização que se pauta tanto por valores tomados do ponto de vista pessoal, como do ponto de vista da comunidade, como da cultura (lógicas externas e internas). Neste sentido, a escola desenvolve comportamentos subjetivos próprios, de forma autônoma, o que possibilita a *coerência entre as suas ações e os seus valores*.

Este debate faz sentido se aplicado à realidade escolar, que reflete a lógica democrática do contexto global. Se a democracia supõe o direito à diferença e inclui, portanto, o pluralismo cultural ou a multiculturalização, nos remete à questão dos limites da tolerância ou de seus níveis, o que implica em que se

promova valores de tolerância ou de respeito positivo pelo outro na diferença. A argumentação substantiva induz à necessária pluralidade dos pontos de vista, relacionada à tolerância enquanto valor. Neste sentido, oferece princípios reguladores para as relações humanas e para a vida em sociedade. A escola como instituição que tem caráter essencialmente moral, tem o direito e a obrigação de *buscar e encontrar sentidos para todas as suas ações*, propiciando espaços (micro-emancipatórios) para o debate sobre a justiça e a tolerância, visando desvendar as diferenças e os espaços de resistência, permitindo a construção de relações ético-democráticas em seu interior e para com o mundo que lhe é exterior (Duart, 1999).

#### **4.2. Escola e cultura**

Desde que estamos tratando de escolas e organizações educacionais, devemos ter em mente que o papel central da escola é o de preparar crianças para a vida em sociedade, ou para assumirem responsabilidades e papéis numa dada sociedade, que tende a ser democrática e, por isso mesmo, capaz de garantir a complexidade e a multidimensionalidade entre a estrutura e a cultura e que concretize, afinal, a 'não sincronia' das diferenças (Estêvão, 2000: p180). Para tanto, importa assumir uma conduta de auxiliar as pessoas a desenvolver o espírito crítico para poderem julgar por si mesmas, desenvolverem seus próprios espectros de valores *na* e *da* escola. Isto é feito no plano das ações que efetivamente praticam, como racionalidades, mais ou menos repletas de

argumentações. Na prática, na sala de aula e mesmo fora dela, busca-se os sentidos atribuídos pelos sujeitos à organização e a todas as ações que nela se passam, a partir das experiências vividas, via análise das ações, comportamentos, valores, na busca de suas razões, encontrando sentido para as ações ou para o redirecionamento das ações individuais e coletivas.

A obediência, o respeito, a disciplina podem ser associados como valores de uma cultura tradicionalista e conservadora, enquanto criatividade, iniciativa, cooperação seriam valores típicos de uma cultura progressista emancipatória, valores estes intrínsecos da educação, próprios da relação professor-aluno, educador-educando, pai-filho. Outros valores, entendidos como guias de orientação, como critérios de juízo para a educação, que orientam as decisões educativas cotidianas, tanto formais (normativas), quanto não formais (sem formalização, mas com certa regularidade), quanto informais (sem formalização, sem regularidades, implícitas ou latentes no cotidiano), seja entre amigos, em âmbito familiar, podem dirigir o educador a tomar decisões no momento de valorar a aprendizagem de um educando, ou seja, elementos de juízo que nos ajudam a tomar decisões e a manifestá-las publicamente.

Conforme Duart (1999,p 28), os “valores de educação são aqueles que se referem ao ato de aprendizagem e a seu resultado”, podendo variar conforme a cultura, a tradição ou a escala valorativa. Aprendemos na medida em que encontramos razões para dirigir nossas ações e agimos de acordo com o sentimento de dever agir de determinada maneira, desde que estamos convencidos do sentido da ação.

Na medida em que encontramos nossas razões, entramos no plano da consciência, que impulsiona as decisões, ainda que subjetivas da consciência, que estão mediadas por nosso pertencimento a uma comunidade de comunicação, de forma que, até mesmo o pensamento explicitado passa a ser internalizado. As razões forçam-nos a tomar uma posição por sim ou por não e, através delas, podemos distinguir uma validade “para nós” de uma validade social ou de práticas habituais. Conforme Habermas,

“O que consideramos justificado é, na perspectiva da primeira pessoa, uma questão da possibilidade de fundamentação e não de uma função de hábitos de vida”.(Habermas, 1989: p34)

Nossas razões são compreendidas por outras pessoas na medida em que são explicitadas e interpretadas pelo outro, o que possibilita uma aproximação substantiva, ou seja, repleta de sentido. Ainda conforme Habermas:

“Os intérpretes renunciam à superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se vêem envolvidos nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos. Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou actual – não há nada que

permita decidir a priori quem tem de aprender de quem.”(Habermas,1989:43)

Assim, todos têm a condição de propor afirmativas tomadas como verdadeiras ou aceitas como válidas pelo grupo de referência. A interpretação pressupõe um saber compartilhado pelo conjunto das pessoas que fazem a organização e, nestes termos, não há uma afirmativa verdadeira, se não for uma proposição considerada a partir de uma interpretação *correta*, ou seja, que convém aos membros do grupo e explicita um significado alcançado e aceito pelos membros do grupo. A interpretação e a compreensão exigem, portanto, participação ativa e não mera observação. Quando o grupo ou os membros do grupo não alcançam ou não aceitam as proposições, há possibilidade do surgimento de uma crítica substantiva, que permite a explicitação de proferimentos alternativos que podem vir a ser consolidados como verdades para o grupo de referência, o que pressupõe a *lógica da incerteza* como hábito.

Portanto, para agir de determinada forma os indivíduos têm razões que os estão motivando para fazer algo. Não se trata de simples mudança de atitude, mas de uma *motivação racional* a partir da argumentação de alguém, para que haja adesão a um dever fazer ou agir de determinada maneira (*agir comunicativo*). Assim, quando as pretensões de validade da prática comunicativa cotidiana tem função coordenadora de ações, faz-se necessário um esforço de cooperação para a resolução de problemas morais, que não poderiam ser superados monologicamente. É a partir da comunicação argumentativa que as pessoas agem reflexivamente com o objetivo de encontrar um consenso.

“As argumentações morais servem, pois, para dirimir consensualmente os conflitos da ação. Os conflitos no domínio das interações governadas por normas remontam imediatamente a um acordo normativo perturbado. A reparação só pode consistir, conseqüentemente, em assegurar o reconhecimento intersubjetivo para uma pretensão de validade inicialmente controversa e em seguida desproblematizada ou, então, para uma outra pretensão de validade que veio substituir a primeira. Essa espécie de acordo dá expressão a uma *vontade comum*. Mas, se as argumentações morais devem produzir um acordo desse gênero, não basta que um indivíduo reflita se poderia dar seu assentimento a uma norma. Não basta nem mesmo que todos os indivíduos, cada um por si, levem a cabo essa reflexão, para então registrar seus votos. O que é preciso é, antes, uma argumentação ‘real’, da qual participem cooperativamente os concernidos. Só um processo de entendimento mútuo intersubjetivo pode levar a um acordo que é de natureza reflexiva; só então os participantes podem saber que eles chegaram a uma convicção comum”.(Habermas: 1989,p.88)

Nestes termos, cada indivíduo é a “instancia última para a avaliação daquilo que é realmente de seu interesse” e o seu interesse integra uma tradição cultural. Assim, é essencial que a revisão de valores pertinentes à escolha das necessidades prioritárias ocorra dialogicamente. Valores culturais são revistos na medida em que discutidos coletivamente, dando vez a novas normas, como princípios ou padrões de conduta que motivam os indivíduos ou grupos a criarem novas regras de convivência social, como consenso obtido coletivamente. Ou não, no caso do agir monológico que induz ao seguimento de regras via motivação regulada externamente.

Queremos suscitar, a partir destas afirmações, um debate sobre as perspectivas de estabelecimento de uma relação estreita entre a gestão coletiva na organização escolar contemporânea e a construção dialógico-argumentativa. Entendemos que, na medida em que as pessoas que fazem uma organização encontram motivos para agir de determinada maneira, definem para si mesmas o que *querem* fazer e o que *podem* fazer, entre diversas possibilidades de ação, não se restringindo ao que *devem* fazer, via determinação que lhes é externa relacionada mais como uma *ação moral*. Nestes termos, têm condições de ampliar o leque de interesses e intenções individuais e avançar no sentido de encontrar interesses e intenções coletivas do seu grupo de referência, para identificar modos de agir comuns. Quando uma norma de conduta organizacional passa a vigorar pela via da argumentação, ela mobiliza desde que encontra respaldo numa justificação coletiva que indica o que é “igualmente bom para cada um”, embora interesse comum não signifique necessariamente interesse universal.

“O aspecto comunicativo não é fator cognitivo apenas, mas volitivo também, desde que representa o respeito obrigatório pela autonomia da vontade de todos os concernidos que torna necessária a exigência de um acordo e é por isso mesmo que as questões morais e, especialmente as questões de moralidade políticas, têm que ser justificadas num discurso argumentativo entre as pessoas.” (Cortina, 1988:92)

Desta forma se alcança um interesse comum que representa um compromisso negociado via equilíbrio entre interesses individuais. Este

compromisso é ético, desde que foi alcançado via análise crítica dos valores que permeiam a organização e ultrapassa a perspectiva de uma cultura determinada, estimulando a formação de uma nova cultura, *própria da escola*. As normas assim elaboradas resultam em uma observância coletiva onde todos os indivíduos podem aceitá-la sem coação, configurando o que se poderia chamar de *gestão coletiva*.

“Os valores culturais encerram, é verdade, uma pretensão de validade intersubjetiva, mas encontram-se tão entrelaçados com a totalidade de uma forma de vida particular que não podem originariamente pretender uma validade normativa no sentido estrito – eles candidatam-se, em todo o caso, a materializar-se em normas que dêem vez a um interesse universal.”(op.cit:126)

Quando se busca cooperativamente normas e regras via prática argumentativa, não há conflito entre a *legalidade* (a norma que vem determinada por lei) e *legitimidade* (norma que pode ser justificada racionalmente desde o ponto de vista moral). Estes conflitos seriam consequência da priorização dos processos de reprodução sistêmica sobre as necessidades de caráter prático-moral que se originam no mundo da vida da instituição escolar.

Então, importa muito que todos estejam sintonizados com as razões para o fazer coletivo, mobilizando-se para que efetivamente a gestão seja democrática, via participação ativa. Este é um dos problemas a enfrentar nas escolas.

González e González e Muñoz (1986:p60) atentam para o processo de inovações na educação, num “enfoque cultural” a partir de uma comparação entre mudanças tecnológicas e educacionais, afirmando que as primeiras vêm caracterizadas por especificidade de metas e tratamentos, envolvimento passivo dos usuários e um alto grau de certezas, enquanto em educação, as mudanças vêm definidas por uma falta de especificidade no tratamento, com uma clara incerteza a respeito dos resultados, exige envolvimento ativo dos usuários. Assim, como consequência, a essência do processo de mudança na educação não radica apenas na difusão de um novo projeto e sua adoção formal, mas, pelo contrário, vem caracterizada por um alto grau de instabilidade, além da variabilidade em sua trajetória e resultados.

Estes autores afirmam que a inovação se apresenta mediante três processos não-lineares e debilmente relacionados: a mobilização, a colocação em prática e a institucionalização, como um conjunto contínuo de acontecimentos, entre os quais existem relações flexíveis e débeis, não lineares nem sistemáticas. O processo de mobilização abarca os acontecimentos que ocorrem desde que se gera uma idéia inovadora até sua adoção e sua colocação em prática, variando em função do contexto e do tipo de mudança, mas aparece, eminentemente, pela inter-relação de forças organizativas, de pressões políticas, motivações pessoais e interesses educativos. Por isso mesmo não tem a ver com qualquer critério de racionalidade e eficiência. A colocação em prática é o momento em que o novo projeto começa a ser desenvolvido no cotidiano da escola e da sala de aula, caracterizado por processos de adaptação, que envolve algumas modificações para melhor adequação e o de esclarecimentos, que implica na compreensão

diferenciada que cada professor, cada indivíduo tem da inovação, que só ocorre quando da efetivação na prática daquilo que inovado. Por fim, o processo de institucionalização, é quando o processo inovador se estabiliza e se incorpora às práticas cotidianas da escola, como uma consequência das etapas anteriores, o que envolve dois processos: um individual e outro institucional. Os indivíduos assimilam tudo aquilo que já estão colocando em prática e a instituição incorpora as novas rotinas dadas pela implantação das mudanças à sua dinâmica. Não são fases concretas, mas sub-processos complexos, onde cada um tem certa autonomia bem como uma certa dependência dos demais. Tudo isso nem sempre é passível de controle.

Naturalmente, não se pode perder de vista que as mudanças que ocorrem na escola para que ela venha a desenvolver sua autonomia, são mudanças de cunho político e ideológico e, como tal, devem ser consideradas.

A partir do que afirmamos neste capítulo entendemos que a escola como organização constrói sua gestão coletivamente ou hierarquicamente, como resultado de um processo de interação interna e externa ou permeada por diversos mundos, que deve ser analisado nas dimensões individual, relacional e estrutural, tendendo a desenvolver sua própria “tradição cultural” a partir do diálogo argumentativo, como uma “comunidade de comunicação”. Neste sentido, a singularidade organizacional se faz sobre a variação entre o seguimento normativo institucional de direção democrática e a construção normativa endógena, via posicionamento político domesticador ou emancipador, conforme os níveis de criticidade, criatividade, compromisso, responsabilidade para com a gestão coletiva. A organização escolar nem sempre renuncia aos seus próprios valores,

mas procura mantê-los, ora quebrando regras morais tidas como “verdadeiras” ou “novas”, ora gerando seu próprio código de conduta, legitimamente democrático ou institucionalmente democrático.

Se o progresso científico e técnico forçou já a uma reorganização das instituições e de determinados setores sociais no sentido da organização democrática, só se constituirá num potencial emancipador se substituir a *racionalização ao nível do marco institucional*, por meio da “interação lingüisticamente mediada, a saber, pela destruição das restrições da comunicação”(Habermas: 1968,p.88), o que configuraria, em tese um “terceiro modelo” de organização, conforme tratado nos capítulos anteriores.

O que propomos a seguir é uma análise da organização escolar na perspectiva da contradição entre a direção democrática e a proposição democrática legitimamente construída, configurando aquilo que chamamos de gestão coletiva, no intuito de observar na prática escolar concreta, como se dá o equilíbrio dinâmico entre estes dois modelos, bem como se processam seus limites e potencialidades para a vivência/ experimentação de uma prática emancipatória.

## **CAP. 5. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM ANÁLISE**

Uma diversidade de modelos analíticos bem como de imagens metafóricas nos fornece parâmetros para nortear a nossa observação da organização escolar em sua totalidade, complexidade e dinâmica. Tomamos o modelo da escola como burocracia em referência ao *antigo* modelo, criticado no contexto político e social contemporâneo como sendo conservador e substituído por um outro modelo: o democrático. Este, por sua vez, é apresentado como modelo *novo* que, conforme afirmamos, guarda características do antigo, trazendo, por isso mesmo, algumas contradições, como as relações de poder e o tipo de participação que ali se concretiza, que constituem nosso problema de pesquisa e efetivando uma prática também conservadora. Dentre as contradições, procuramos em seu perfil democrático, indicadores de uma cultura emancipatória emergente na organização escolar.

Consideramos como preocupação central a observação do potencial comunicacional crítico da organização escolar, o que inclui sua organização interna, a participação dos indivíduos na sua organização, os tipos de diálogo que ali se estabelecem, no intuito de encontrar relações entre as possibilidades de argumentação interpessoal e o potencial de organização para a autonomia e emancipação. Tudo isso passa, a nosso ver, pelo entendimento da escola enquanto auto-produção cultural e tomamos como referencial para a análise da organização escolar a *perspectiva cultural*, incluindo alguns pressupostos de Lima e Estêvão.

Antes, entretanto, caracterizamos os dois formatos organizacionais que a escola assume, na perspectiva de identificar indicadores para a nossa análise empírica.

O modelo burocrático de organização é identificado com a escola do tipo tradicional. Nela, a organização política é hierárquica e definida a partir do modelo tipo pirâmide, onde o diretor é responsável pelas decisões institucionais referentes às relações externas da escola (responde ao enquadramento normativo do sistema) e internas (define as regras de funcionamento da escola). Seu papel é essencialmente político-administrativo. O corpo técnico-pedagógico é composto de especialistas em supervisão escolar e orientação pedagógica, controlam o trabalho dos professores e a vida dos alunos através de registros escritos, cadernetas, boletins, tarefas caracterizadas neste modelo como pedagógicas. São usualmente apoiados por técnicos de nível médio ou superior, responsáveis pela disciplina e cumprimento de regras em geral. O segmento de professores é visto como o corpo executivo que realiza a tarefa-fim da instituição, respondendo às determinações dos especialistas dos órgãos centrais. Eles ministram aulas, preferencialmente na sala de aula, local específico do trabalho pedagógico. Os alunos são meros receptores, objetos de todo o trabalho escolar. Seus pais têm acesso à escola, mas são geralmente chamados a escutar críticas ou dificuldades de seus filhos e receber informações a respeito dos trabalhos escolares. A rotina segue determinações verticais.

A tendência pedagógica que prevalece enfatiza o produto escolar, tendo na avaliação classificatória um instrumento de poder, que exclui o aluno a partir do erro enfatizado em seu aspecto cognitivo. Dentre os valores que retratam a

organização hierárquica e centralizadora estão a obediência, disciplina normativa, conformismo, passividade, padronização de comportamentos.

A crítica ao modelo weberiano oferece respaldo à interpretação da escola como organização burocrática, cujo referencial racional baseia-se na determinação normativa exógena à organização e seu cumprimento dogmático e mecanizado.

A escola democrática, por sua vez, é definida por uma estrutura de funcionamento não hierarquizada, onde o gestor escolar coordena as atividades, refletindo as determinações da rede de ensino como representante do grupo escolar, bem como realiza internamente o trabalho de congregação de esforços coletivos para realização de tarefas definidas consensualmente. O viés pedagógico acompanha o político-administrativo. O corpo técnico-pedagógico coordena o trabalho escolar, apoiando professores em debates pedagógicos e intermediando a relação com alunos. Responde também a rotinas burocráticas de preenchimento de documentos, mas a relação estabelecida segue as demandas dos problemas internos reais. Intermedia, junto com a direção, a relação com pais de alunos e promove reuniões em diversos níveis. Os professores compõem diversos grupos colegiados, participando coletivamente das decisões pedagógicas e político-administrativas da escola. Alunos e seus pais, bem como funcionários da escola, também têm representação nos órgãos decisórios. A rotina escolar segue determinações tomadas e assumidas coletivamente e, portanto, horizontalmente.

A pedagogia abraçada traduz princípios democráticos, estimulando o aluno a vivenciar atividades pedagógicas e políticas internas, como os exemplos da representação de turma ou o grêmio estudantil, enfatizando, portanto, o aluno

como sujeito ativo, cidadão e construtor de seu próprio aprendizado. Alguns dos valores democráticos presentes neste modelo são a participação ativa, a co-responsabilização, a colaboração, a solidariedade, a cidadania, a formação, a autonomia.

O estudo toma, portanto, como foco central a análise do modelo adotado pelas políticas educacionais, centrado na democratização e descentralização, que ainda guarda resquícios do modelo burocrático, ambos configurando modelos de gestão organizacional numa perspectiva domesticadora. Apontamos como possibilidade emancipadora um terceiro formato em processo, estimulado a partir das lacunas apresentadas no modelo democrático, que esclarecemos sob inspiração habermasiana.

Neste sentido, a análise contribui com o debate sociológico e educacional, especialmente sob dois aspectos. Um deles, que aprofunda o debate a respeito da democracia na modernidade sob aparência de modelo *novo*, sob enfoque conservador (Boaventura Santos, 2001). Outro, apresentando indicadores de uma prática organizacional escolar que permite vislumbrar uma prática social sob enfoque emancipador (Habermas, 1987).

Assim, os critérios de participação na vida escolar são tomados como referência central e são analisados à luz da categorização analítica proposta por Lima (1998). O autor trata, como afirmamos no capítulo que aborda as teorias das organizações, das diversas formas de participação que engendram graus de

aproximação aos objetivos da organização, concretizados de maneira ora ativa, ora passiva.

A análise de dados toma por referencial as possibilidades de participação ativa/passiva por parte dos indivíduos que fazem a organização escolar, à luz do modelo habermasiano tal qual descrevemos, observando a coerência entre as ações e os valores a partir das seguintes indicadores:

- Sentidos que os indivíduos atribuem à organização, bem como à sua própria ação, destacando, portanto, alguns elementos da cultura escolar através das ações e entendimentos a respeito de democracia, participação, gestão escolar;
- Relações entre os segmentos escolares;
- Regras organizacionais de funcionamento e seu cumprimento/descumprimento, onde têm lugar de destaque os conflitos gerados na organização entre o sistema instituído e as ações vividas.
- Envolvimento das pessoas com a possibilidade de determinação de novas regras, o que envolve resistências, reinterpretação de regras instituídas e veiculação de regras formais e informais.

Dentre os critérios estabelecidos para a observação da operacionalização do diálogo crítico-argumentativo, apontamos a consistência, a coerência entre o dito e o vivido, a substantividade, a riqueza da argumentação, cientes da importância da utilização das diferenças entre o discurso e a prática dos sujeitos analisados como “pistas diferentes e complementares para a compreensão do

significado” (Frehse,2001) e, não como simples contraposição entre o que dizem e o que fazem. Adentramos, portanto, em alguns fenômenos observados que trazem riqueza para a compreensão e consistência para a interpretação.

Dentre os valores que fazem parte da perspectiva democrática emancipadora encontram-se respeito, responsabilidade, cooperação, tolerância, humildade, honestidade.

## **O processo de investigação empírica**

Considerando a importância da comunicação e da informação no estabelecimento de normas sociais válidas e no entendimento coletivo, importa buscar desenvolver uma visão dos hábitos de vida e dos diversos pontos de vista da organização escolar. Para tanto, utiliza-se o estudo de caso, que toma como abordagem complementar a observação participante (Ericson, 1986).

Nesta perspectiva e visando analisar a relação da construção dialógico-argumentativa com a gestão coletiva na organização escolar contemporânea, foi selecionada uma escola da rede pública municipal de ensino em que, pressupostamente, a comunicação é exercida e a informação circula, visto que tem sido expressamente caracterizada como *escola exitosa* do ponto de vista do modelo democrático vigente e, desta forma, reconhecida tanto na perspectiva da organização formal de ensino (tendo chegado a receber o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar), quanto da organização social informal (reconhecida como fruto da demanda e da movimentação popular comunitária).

Ao longo da observação busca-se esclarecer o entendimento das escolas a respeito de seu contexto específico em relação à estrutura de significados (concepções difundidas como verdades). Procura-se conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos às regras instituídas e a incorporação destes sentidos na elaboração de regras instituintes, na *construção normativa endógena*, efeito esperado numa organização baseada em princípios democráticos.

A lógica da organização social escolar, inserida num contexto social e cultural amplo, vai sendo desvendada, buscando nela reconhecer o indivíduo coletivo. Procuramos elucidar as estratégias utilizadas para a desestruturação do modelo hierárquico centralizador, e como estão sendo processadas na dinâmica cotidiana os impasses gerados a partir da ampliação das possibilidades de diálogos grupais e decisões coletivas. Neste sentido, são fonte inspiradora as idéias de Habermas, para quem a comunicação dialógico-argumentativa impulsiona a identificação racional e afetiva dos sujeitos, permitindo emergir um sistema de valores vinculado a um projeto instituinte vivido coletivamente. Relaciona, portanto, poder com potencial comunicacional argumentativo. Queremos dizer com isto que a capacidade de influência de idéias relaciona-se ao potencial comunicacional dos indivíduos, não à sua posição social na escala hierárquica funcional. Por isso, a organização escolar experimenta, na prática, diversos centros de poder, que são difusos e não necessariamente formais.

A partir desta referência, compreende-se que diversas práticas de democracia induzem a níveis diferenciados de participação numa gestão tida como coletiva, ou seja, entende-se que a participação na organização escolar pode assumir diversas formas de concretização, seja em nível decisório,

consultivo ou executivo, o que nos leva a tecer considerações sobre o conceito de *autonomia*.

O indivíduo, nestes termos, é considerado como *autônomo* na medida em que tem consciência de suas possibilidades de ditar suas próprias regras institucionais (consciência crítica da práxis), ou seja, considera-se instituinte, o que não significa dizer que tem total controle sobre todos os aspectos de sua vida por ser, afinal, um *ser social* e, como tal, convive com outros indivíduos com os quais compartilha regras comuns. Ele percebe que pode ser, ele mesmo, a fonte de normas e valores. Não apenas obedece às regras estabelecidas socialmente, quando obedece, concordando ou não com elas. Ele não renuncia à sua potencialidade de elaborar regras nem atribui esta potencialidade a outrem, como um “*fator compensador alienante*” próprio da coletividade humana. Autonomia tem caráter emancipador.

É necessário fazer uma ressalva a respeito das diferentes concepções de autonomia, visto que Castoriadis, por exemplo, estabelece uma análise no campo da psicanálise, relevando aspectos individuais, enquanto Habermas, discute a autonomia do ponto de vista do coletivo, onde a ação comunicativa sustenta que a linguagem e a comunicação são os mecanismos da manifestação do eu e do próprio espírito como experiência social. Neste sentido, o sujeito se desenvolve numa experiência de comunicação e, portanto, a cooperação dos sujeitos e a sua comunicação são indissociáveis.

Castoriadis (1987) nos auxilia neste debate a partir do esclarecimento do conceito de autonomia em oposição ao de heteronomia. A crença dos homens que instituições e regras da sociedade têm sua existência como obra de outrem

(heteronomia) e é vista como um produto “transcendental” contribui para que a sociedade se aliene, ela mesma, de seu próprio produto, já que as instituições são produtos sociais. Assim, autonomia não significa apenas auto-determinação mas, conforme o autor, “as instituições são criação do homem, mas criação cega, por assim dizer. As pessoas não sabem que criam e que são livres, num certo sentido, para criar suas instituições.”(op.cit:p.41). A idéia de que haja uma “fonte transcendente” criando e garantindo as instituições poderia estar indicando limites à proposição de novas regras institucionais a partir da organização informal, desde que não se reconhece nesta função.

Para Castoriadis “a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente” (1982: p.123), em se tratando do indivíduo, o que se diferencia da idéia da simples liberdade de atribuição própria de ideais por um grupo ou indivíduo sobre ele mesmo, mas sempre relacionada à inserção no contexto global (institucional, impessoal, racional).

As referências à sua obra nos apóiam visto que a dinâmica indivíduo – coletividade é inerente à análise aqui desenvolvida, oferecendo contraponto entre a autonomia do indivíduo e do coletivo. Aprofundamos, por outro lado, as idéias de Habermas, cuja perspectiva interativa coaduna com nosso interesse em analisar a construção dialógico-argumentativa. A noção de autonomia é, para Castoriadis, relacionada à idéia de que a sociedade é produto de uma instituição imaginária, enquanto que para Habermas, trazendo também caráter emancipador, relaciona-se à perspectiva dialógica ou comunicativa, mais especificamente às relações entre os indivíduos, num debate que é filosófico-reflexivo. Ressaltamos, então, a diferença entre autonomia do indivíduo e do coletivo.

Na perspectiva dialógica-argumentativa, portanto, a autonomia significa a desconstrução seguida de reconstrução do discurso do *outro*, desde que o argumento passa por uma reflexão própria com conhecimento de causa para chegar na reafirmação e incorporação, passando a ter lugar como instância de decisão efetiva.

### **O estudo de caso**

O estudo de caso é a projeção da sociedade através de um caso representativo. Procuramos realizar uma caracterização abrangente de um caso particular de organização escolar como referência significativa no conjunto do sistema escolar, compreendendo, com isso, encontrar elementos suficientes para fundamentar um julgamento fidedigno. Neste sentido, um caso permite ilustrar uma lógica estrutural, seja de reprodução, dominação ou mudança. Conforme Joseph (2000), “de fato, na medida em que uma dificuldade é socialmente enquadrada, não é o indivíduo que constitui a unidade elementar da pesquisa, mas a situação.” (op.cit: p.11)

Portanto, nas ciências sociais não se estuda um indivíduo, mas uma organização ou comunidade. O estudo de caso de uma comunidade ou organização faz uso do método da observação participante em uma de suas muitas variações, junto com outros métodos mais estruturados, como entrevistas, buscando informações sobre a realidade no próprio contexto, o que permite o estabelecimento de uma relação face a face do observador com os observados

para captar uma variedade de situações ou fenômenos que não seriam obtidos apenas por meio de perguntas diretas (Minayo, 1993).

Dentre seus objetivos, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo (Quem são seus membros? Quais suas modalidades de atividade e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam umas às outras? Como o grupo se relaciona ao resto do mundo?) e, ao mesmo tempo, tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais (Becker, 1999).

A seleção do caso toma como referência a caracterização de uma escola *exitosa* tanto na perspectiva do sistema educacional, quanto da comunidade escolar. As situações de interação social nos interessam particularmente no contexto da análise do coletivo (grupo, classe, população) e do indivíduo (ator, agente, sujeito). Para nos familiarizarmos com a situação e com os sujeitos a serem pesquisados, realizamos uma imersão no campo de estudos, freqüentando a escola, observando, entrando em contato com as pessoas, conversando, recolhendo documentos produzidos por elas ou a elas relacionados.

“O objetivo da observação se enriquece com uma rede de relações relevantes. A observação é um encontro de muitas vozes verbais, gestuais, expressivas. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. – relação do singular com a totalidade”.(Freitas, 2002: p.22).

Trata-se, portanto, de um estudo das interações entre os sujeitos e a disponibilidade/ possibilidade/ capacidade/ potencialidade para definir novas estruturas normativas para o relacionamento interpessoal institucional, onde observamos momentos de intercâmbio em reuniões formais (do Conselho Escolar, de pais e mestres, de professores e outros) e informais (hora do recreio, intervalo entre as aulas, corredores da escola e outros). Consideramos na análise organizacional as formas encontradas para levar a cabo não apenas um modelo de gestão democrática, mas um ideal democrático singular e, por isso mesmo, analisado em sua singularidade a partir do contexto em que a escola se insere na dinâmica inerente às determinações macro-sociais.

Assim, um documento oficial como o projeto político-pedagógico, por exemplo, é observado seja como procedimento burocrático, seja como estratégia idealizada coletivamente. A gestão é observada seja na perspectiva da autoridade institucional, seja dos diversos focos e formas de liderança, como processos de auto-regulação grupal. Em suma, observa-se a capacidade da organização vir a desenvolver seu próprio conjunto de regras de convivência desde que passa a ter centralidade filosófico-pedagógica no contexto do sistema educacional.

No estudo de caso, o trabalho de campo reúne e organiza informações comprobatórias. Conforme Chizzotti, “as informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o ‘relatório’ do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica.”(1998, p. 103).

Observamos a prática vivenciada e realizamos entrevistas estruturadas e semi-estruturadas aplicadas aos diversos segmentos (direção, corpo técnico-

pedagógico, professores, pais, alunos, funcionários, estagiários), algumas das quais com registro manuscrito, outras com o auxílio do gravador (em período de aproximadamente três meses). No total, são aplicadas entrevistas dirigidas a sete mães de alunos, três estagiários, vinte professores, três funcionários, quatro componentes do corpo técnico-pedagógico, dois alunos, fora os registros de diálogo informal com todos os segmentos, de difícil e desnecessária mensuração. Este quantitativo de pessoas entrevistadas por segmentos é aqui expresso para efeito de informação, visto que não serve como elemento norteador da amostra, considerando se tratar de pesquisa do tipo qualitativa, predominando a relevância do conteúdo computado relativo à cultura organizacional democrática.

A abordagem sócio-histórica que orienta a investigação “percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela”. (Freitas, 2002:p.22).

A análise dos dados coletados na escola utiliza como critério central a observação do potencial comunicacional crítico da organização escolar que, como afirmamos, inclui sua organização interna, a participação dos indivíduos na sua organização, os tipos de diálogo que ali se estabelecem, os valores implícitos em suas ações, no intuito de encontrar relações entre as possibilidades de argumentação interpessoal e o potencial de organização para a autonomia e emancipação, o que é norteado pelo entendimento da escola enquanto auto-produção cultural (em oposição à noção de reprodutivismo).

A linguagem utilizada pelos sujeitos é mantida tal como originalmente emitida e é vinculada às condições contextuais em que se inserem. Considera-se

especialmente que as mensagens emitidas contêm grande quantidade de informações sobre o emissor, desde suas motivações e expectativas, até suas concepções de mundo. Os conteúdos manifestos e explícitos são utilizados como base inicial do processo de análise, que passa, também pelos conteúdos latentes. Neste sentido, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens foram tomados como indicadores para a compreensão dos problemas ligados às práticas organizacionais da escola estudada, procurando conhecer o que está nas entrelinhas ou, conforme Franco (2003), aquilo que é relativo “aos antecedentes e efeitos da comunicação, das mensagens e dos discursos.” (p.11).

A definição de temas centrais (gestão democrática, organização escolar e participação) utilizados na elaboração de roteiros semi-estruturados de entrevistas com todos os segmentos que fazem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários e corpo técnico-pedagógico) tomou como referência os significados atribuídos pelos indivíduos à gestão democrática; as vantagens e desvantagens da gestão escolar coletiva; a participação na organização escolar e sugestões para a melhoria da organização da escola. As observações incidem sobre as rotinas da escola, relações interpessoais, regras aplicadas, instâncias formais e informais. A análise feita observa os conteúdos expressos e latentes, as práticas, as manifestações verbais e atitudinais, relacionando o dito e o vivido; são consideradas as dimensões pessoal, relacional e cultural.

Foram observados aspectos explícitos da cultura, tais como formas de relacionamento, estratégias de convencimento, rotinas, bem como aspectos implícitos (crenças e modos de ver característicos de seus integrantes) (Malinowsky,1986). Para tanto, procuramos *compreender* o mundo social a partir

do *interior*, partilhando a condição humana dos indivíduos que observamos (tal qual preceitua o paradigma interpretativo ou compreensivo).

As entrevistas tiveram por objetivo obter informações dos segmentos escolares a respeito de seu universo conceitual (democracia, organização escolar, princípios e valores da prática escolar), O roteiro da entrevista (em anexo) foi composto por alguns dados de identificação (tempo de trabalho na casa, formação,...), concepções de democracia, participação, organização escolar, envolvimento em movimento de classe ou social popular, elementos que permitem expressar os tipos de relacionamento dos entrevistados com o projeto organizacional institucional. Como exemplo, citamos a identificação da frequência em reuniões das instâncias institucionais, tomada pelos sujeitos como participação.

Num primeiro momento, recolhemos parcela de informações e procedemos a uma pré-análise, que propiciou uma revisão no roteiro temático preparado, composto com questões que enfocavam a vinculação dos sujeitos a associações de classe, suas concepções a respeito de gestão escolar democrática e gestão coletiva, suas formas de participação na organização da escola, as tarefas e ações efetivamente realizadas no dia-a-dia, sugestões a serem oferecidas à condução dos trabalhos escolares, seus princípios para a condução da vida prática. Estes itens tinham como objetivo caracterizar a vida institucional a partir das informações dos sujeitos.

Algumas alterações na ordem das perguntas e na ênfase dada a determinadas questões foram necessárias, visto que surgiram como elementos relevantes nos dados inicialmente coletados. Questões relativas à vinculação dos

sujeitos a associações foram colocadas em segundo plano, desde que as informações obtidas inicialmente nos conduziram a perceber sua efetiva desvinculação no universo experimentado pelos entrevistados. Ressaltamos que alguns temas geradores despertaram nosso interesse justamente a partir dessa primeira análise das informações, como a indisciplina como referência da *desorganização* da escola, a quantidade de pessoal não efetivo e a falta de tempo para reflexão. Assim, foram acrescentadas questões a respeito de como os sujeitos se organizam na prática escolar, como a indisciplina interfere na organização, como relacionam educação doméstica e violência na vida do aluno, como o compromisso de pais, professores, alunos, direção interfere na vida escolar, que fatores interferem no rendimento do aluno e da escola.

Os dados empíricos coletados através de observações e de falas dos sujeitos foram submetidos a tratamento analítico em três momentos subseqüentes. Assim, num primeiro momento, o material coletado foi analisado por temáticas por segmentos. Os temas foram hierarquia, regras organizacionais, participação e princípios balizadores da dinâmica escolar. Num segundo momento, as mesmas temáticas foram tomadas inter-relacionando as informações obtidas dos diversos segmentos. Num terceiro momento, por temáticas comparando as informações apresentadas pelos entrevistados e nossas observações diretas na dinâmica escolar.

A análise do material coletado utilizou como referência categorias tais como as relações de poder que tendem ora à valorização da hierarquia, ora à co-responsabilização, os graus de participação entre uma aproximação maior ou menor dos sujeitos com os objetivos e ideais da organização, a proposição de

regras organizacionais que ultrapassam o cumprimento burocratizado de normas instituídas. Têm destaque as concepções dos sujeitos a respeito, visto que “A percepção das pessoas da escola como peça de uma engrenagem revela que elas possuem um sentimento forte de pertencimento e de poder que as torna fundamentais para o funcionamento da escola.”(Ferreira, 2003:p.106), o que permite maior engajamento e participação.

O relato da análise realizada apresenta-se estruturado em três partes, que tratam, respectivamente, das relações de poder, das regras organizacionais e dos sentidos da participação.

Antes, caracterizaremos a escola observada.

### **Caracterização da Escola**

A proposição teórico-metodológica que sustenta este trabalho nos conduz a denominar a escola escolhida como campo de estudos Escola. A escolha do nome fictício se deve ao fato de ser analisada como reflexo e expressão da sociedade mais ampla em que se insere. A análise aqui apresentada traduz interpretações que permitem ampliar a compreensão a respeito da cultura escolar na sua existência como organização coletiva em que a comunicação e a informação são considerados elementos fundamentais diante da gestão democrática denominada *de sucesso*.

Remontar a sua história e sua trajetória torna-se importante para compreendermos os seus processos internos de organização que, inicialmente, se caracterizavam pelo caráter eminentemente reivindicativo.

A demanda da comunidade em 1986 era por infra-estrutura, melhoria do espaço físico e ampliação do número de vagas. Por ser localizada em área de mangue, tinha um buraco na parte da frente da escola de um metro e meio de profundidade que, conforme os depoimentos, quando chovia, toda a água da rua ia para dentro da escola. Formou-se então uma Comissão de Educação da comunidade local que incluía professores da casa e o movimento popular. A Escola foi oficialmente fundada em 1987 como fruto da demanda de movimentação popular.

Estes dados são relevantes em nossa análise, visto que denotam um mecanismo local de gestão, como resultado “provisório da construção de uma ordem local cujas características relativamente autônomas estruturam a capacidade de ação coletiva dos interessados” (Friedberg, 1999: p.11). O processo de organização dos comportamentos dos sujeitos (ou de parte deles) tornou a cooperação necessária, antes mesmo de qualquer institucionalização da gestão democrática escolar, o que indica certo grau de autonomia do grupo e empenho coletivo espontâneo.

Ressaltamos que a convergência de interesses coletivos que mobilizaram os sujeitos naquela ocasião não significou uma totalidade de interesses convergentes, mas interesses específicos ou parcela de interesses comuns. Portanto, a estruturação de interações entre um grupo específico de sujeitos indica-nos um contexto de interdependência estratégica como *organização*, sendo

uma aliança contra determinados problemas para cuja solução decidiram cooperar. Houve, portanto, um caráter instrumental da organização em relação a fins endógenos ao grupo, visto que a ação comunitária foi específica, tendendo a desfazer-se (enquanto comunidade) no momento em que a ação deixou de mobilizar, em oposição à noção de comunidade como “entidade estável e durável de vontades” (Bernoux,s/d: p. 194).

E somente em 1992 houve um processo eleitoral, com comissão eleitoral instituída pela Comissão de Educação da comunidade e com a mobilização dos pais. A atual diretora assumiu a escola em 1993 como fruto da indicação da Comissão de Educação da comunidade, da qual ela fazia parte. À época a Comissão de Educação visava à melhoria da infra-estrutura e à redução da evasão e repetência, sobretudo a evasão, desde que dos 800 alunos matriculados na escola naquele ano, 300 haviam pedido transferência. O motivo essencial da saída em massa não nos foi explicitado verbalmente, mas compreendemos que a fragilidade infra-estrutural enfatizada nos relatos refletia a ausência do Estado de maneira generalizada naquele contexto.

Foi realizada uma campanha para matrícula e a Escola matriculou um total de 840 alunos. Neste período não havia turmas de 8ª série e em 1994 surgiu uma primeira turma. Neste período, a evasão do pré-escolar era de 19% e em 1995 foi de 3%.

Entre 1993 e 1994, a Escola obteve apoio do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) por intermédio de um programa que escolheu 16 escolas do Brasil que se destacaram pela gestão como fruto de movimentos comunitários

e, portanto, foi reconhecida como *escola exitosa*, demonstrando características democráticas, tal qual preceitua o modelo de referência.

Posteriormente, a Comissão de Educação da comunidade se transformou com a Lei dos Conselhos Escolares em Conselho Escolar (tornando-se uma comissão institucionalizada), momento em que a consolidação da gestão democrática no sistema municipal de ensino foi efetivada através de instâncias como a Conferência Municipal de Educação – COMUDE - (espaço de organização política que agrega diversos segmentos da população organizados ou não), a instalação e consolidação dos Conselhos Escolares, caracterizados pelo objetivo de “ajustar as diretrizes e metas estabelecidas pelo Sistema Municipal de Ensino à realidade da escola, participando do planejamento didático, do acompanhamento, da avaliação institucional, visando à melhoria do ensino ofertado.”(Soares, Cavalcanti e Costa: 2000, p. 103),

Em paralelo foram criadas Comissões Regionais, organizadas nas Regiões Político-Administrativas (RPAs), que “tiveram como finalidade a avaliação do desempenho do ensino municipal na respectiva região, bem como a formulação de propostas de diretrizes e metas para a educação local.” (op.cit, p.104).

Os debates ocorridos na Escola nesse período incentivaram os alunos a se organizarem formando um Grêmio Estudantil. O Conselho Escolar foi aos poucos mudando sua natureza e passando de um fórum de debate político-pedagógico a administrativo-financeiro, em conformidade com as determinações legais. Assim, no conjunto dos programas que visavam garantir a equidade e a pluralidade de oportunidades educacionais, a participação da população também se deu através

do orçamento participativo, mecanismo de definição de metas e de recursos para viabilizá-las.

O ano de 2001 foi marcado pela mudança da gestão na prefeitura municipal, o que repercutiu na Escola pelo retorno da atual diretora, afastada desde 1999, bem como pela criação do Projeto de Gestão com a incorporação da UEX (Unidade Executora), organismo interno às escolas que se responsabiliza pela definição de metas financeiras e de mecanismos para sua viabilização, bem como pela fiscalização das receitas e despesas da escola.

O Conselho Escolar, eleito na gestão anterior, foi empossado em 2001 pela atual direção. Funciona em reuniões mensais com problemas de frequência, mesmo tendo havido um consenso inicial que as reuniões deveriam, por conveniência da comunidade, ocorrer à noite. Conforme os depoimentos, por falta de quorum em diversas reuniões, decidiu-se intercalar as reuniões nos turnos manhã, tarde e noite, para que todos pudessem participar. Atualmente conta com 22 membros, incluindo a direção, e trata mais de questões executivas ou administrativas e menos de questões de cunho filosófico-pedagógico.

Para as questões problemáticas que extrapolam os limites e potencialidades da Escola, conta-se com o Conselho Tutelar, para onde são encaminhados os casos mais graves de crianças com dificuldades extremas de socialização. O Conselho Tutelar encaminha algumas dessas crianças para escolas da LAR (Legião Assistencial do Recife), para atendimento integral. Os problemas de ordem sócio-econômica são constantes, como famílias desestruturadas, crianças com problemas de conduta e de integração social, situações de fome e desnutrição, violência em diversos níveis.

As bases para o plano da gestão de 2001 a 2003 foram elaboradas coletivamente com professores. O plano, enquanto documento formal, ainda estava sendo detalhado enquanto realizamos a coleta de dados. A participação da diretora num seminário de gestores no segundo semestre de 2001 para discutir o modelo de gestão revela a necessidade ampliada na rede municipal de esclarecimentos a respeito da elaboração do documento e também do próprio modelo de gestão proposto. Na Escola, foi discutido o Projeto de Gestão e outros projetos que já vinham sendo desenvolvidos desde a gestão anterior, como o “Escola Aberta”, “Meio Ambiente” e “Colméia”, projetos dispersos que foram articulados processualmente em conformidade com as próprias necessidades da Escola, a partir de estudos internos sobre os resultados desejados e esperados.

A Escola trabalha com trinta e sete turmas funcionando nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), além dos três anexos (escolas com funcionamento especial, para atendimento de portadores de necessidades especiais e de defesa da mulher situados em bairros vizinhos). Pela manhã, oferece educação infantil e ensino fundamental I; à tarde e à noite, ensino fundamental II e à noite ainda oferece educação de jovens e adultos, atendendo a mil e quinhentos (1500) alunos.

O recreio do turno matutino é dividido em grupos, conforme o que segue: 9:15-9:35h – pré-escolar I e pré-escolar II; 9:45-10:05h – 1ª e 2ª séries; 10:15-10:35h- 3ª e 4ª séries. O recreio do turno vespertino, apesar de contar com crianças e adolescentes de diversas faixas etárias, acontece num mesmo horário. O turno noturno não tem intervalo, sendo que os alunos recebem a merenda ao entrarem na Escola.

Dispõe de trinta professores efetivos que se somam aos sete estagiários que assumem sala de aula. Conta também com onze estagiários de secretaria, dois de informática e quatro de teatro e música, somando vinte e quatro estagiários que vêm para um ano, mas às vezes arrumam emprego e saem antes de concluí-lo. Dispõe ainda de cinco professores em contrato provisório, renovável, o que, conforme a diretora, dificulta a concepção dos ideais coletivos, apesar de sua participação efetiva.

O Corpo Técnico-Pedagógico conta com uma diretora em horário integral, que trabalhou na Escola desde 1989, saiu em 1999 e voltou em 2001, tendo participado ativamente da movimentação comunitária. A vice-diretora trabalha na escola desde 1995, antes como professora, tendo assumido a vice-direção nesta gestão em 2001, ocupando os turnos da tarde e noite, visto que trabalha em outra escola pela manhã e, portanto, acumula dois cargos. A coordenadora pedagógica entrou via seleção específica, tendo duplo vínculo empregatício nas redes municipal e estadual de educação e dispõe de quatro horas por dia na escola. Há uma profissional de apoio pedagógico, vinculada ao município como professora, que foi convidada para trabalhar na Escola pela atual direção. A equipe conta com o atendimento de profissionais itinerantes, como as coordenadoras de áreas da Secretaria de Educação e a educadora especial, que atua em três escolas.

A Escola dispõe de uma secretária, uma auxiliar de secretaria e sete auxiliares de serviços gerais, além da prestação de serviços de uma empresa de vigilância que dispõe de quatro funcionários em horários alternados.

No período em que estivemos na Escola, participamos de reuniões de pais e mestres, oficinas de capacitações organizadas pela Secretaria de Educação,

reuniões do Conselho Escolar, reuniões de coordenação pedagógica com professores de áreas específicas, uma reunião da pré-conferência municipal de educação que é realizada em cada RPA (Região Politicamente Administrada), como preparatória para a IV Conferência Municipal de Educação (COMUDE).

A descrição da Escola nos permite afirmar que as estruturas de caráter decisório (conselho escolar, unidade executora, representação estudantil) estão presentes em sua rotina, havendo oportunidades, cada vez que ha reuniões, para a inserção dos diversos segmentos na organização escolar, propriamente dita. As determinações normativas são emanadas de órgãos externos, como a Secretaria de Educação, bem como de órgãos internos, institucionalizados, de caráter democrático.

## **CAP. 6 – RELAÇÕES DE PODER E A CULTURA**

Considerando que a organização escolar é vista como um construto social, é na análise da subjetividade humana (vontade, intenção, valores, experiências) que procuramos conhecer (interpretar) a realidade organizacional. Procuramos neste capítulo descrever a escola democrática instituída a partir do que dizem os sujeitos que fazem a organização escolar foco de nossa análise, ou seja, a partir dos *sentidos que atribuem à organização*, bem como à sua própria ação, além daquilo que *realmente fazem*, destacando alguns elementos da cultura escolar, enfatizando aspectos referentes à inter-relação entre a lógica sistêmica e a lógica do mundo da vida.

Descrevemos, neste capítulo, um primeiro fenômeno analisado, qual seja, o das relações de poder e comando da organização escolar, onde trabalhamos com as noções de centralização e descentralização, hierarquia e liderança colegiada, a partir da compreensão da auto-responsabilização dos que fazem a organização como sendo elemento característico da gestão democrática.

O debate toma como fio condutor a diversidade de entendimentos a respeito do papel da diretora na organização da Escola, bem como as ações que são efetivadas no contexto escolar que implicam a noção de responsabilidade.

Tendo em vista caracterizar o contexto analisado no que diz respeito à distribuição de poder, retomamos alguns elementos da história da Escola que nos pareceram indicativos da emergência de uma cultura democrática emancipatória.

A história da formação da Escola nos foi relatada pela diretora, logo no primeiro dia em que lá estivemos, reforçando a suposição de influência do

movimento social realizado, enfatizando a criação de uma Comissão de Educação na comunidade local que discutiu e reivindicou junto à prefeitura melhorias nas condições infra-estruturais. Ela pessoalmente fez parte dessa Comissão, demonstrando certo poder de organização como um princípio instituinte, ou seja, como elemento determinante na institucionalização da Escola, o que quer dizer que tanto o poder público admite e incorpora (democraticamente) as demandas da comunidade local, como esta dispõe do espaço democrático como um valor (cultural).

Vale lembrar do que afirmamos a respeito das relações entre educação e poder, enfatizando que se por um lado a escola é um espaço privilegiado de reprodução cultural e econômica das relações de classe (onde destaca-se tanto a forma quanto o conteúdo do conhecimento escolar), por outro, a cultura não é necessariamente uma forma reprodutiva, ou seja, “ela constitui uma área de ação que, em parte, propicia tanto a energia quanto a possibilidade para uma atividade transformadora” (Apple, 1989:p.91). Entendemos que o reconhecimento da escola como espaço democrático pode sinalizar uma certa forma de reprodução sistêmica, o que não impede uma autoprodução valorativa em seu interior.

Assim, além da identificação de um poder instituinte de organização como referencial histórico, consideramos também que a dupla via de reconhecimento de êxito – a interna ou endógena e a externa ou sistêmica nos oferece respaldo para afirmar que a Escola escolhida, integrante do sistema público municipal de ensino de Recife – Pernambuco, é interessante como referencial para a análise empírica daquilo que procuramos evidenciar: a instituição da gestão democrática no sistema escolar pode ser transformada em prática democrática concreta na escola

a partir de um processo interno singular de aprendizagem coletiva, ou seja, da organização escolar via diálogo crítico-argumentativo que permite (ou limita) a incorporação de um projeto filosófico-pedagógico emancipador.

Este processo de aprendizagem é estabelecido a partir da diversidade dos entendimentos manifestados e das ações daqueles que compõem a Escola, que se delineiam num misto entre as noções de organização hierárquica descrita conforme o modelo burocrático e centralizador, por um lado e, por outro, o surgimento de uma liderança legítima no grupo, a exemplo do que o modelo de gestão democrática idealiza.

Com efeito, pudemos observar certa passividade por parte de alguns sujeitos relativa a aspectos organizacionais básicos, como a falta de cuidado com os materiais audiovisuais utilizados associada a uma permanente insatisfação com as condições infra-estruturais e de recursos de trabalho, o que demonstra que entendem que a *responsabilidade administrativa* é do gestor e justificando, dessa forma, o próprio descompromisso, por um lado, ou *distância do valor democrático*. Por outro lado, observamos sujeitos engajados, atentos aos comportamentos das pessoas, buscando fazer valer seus próprios princípios.

Ambos os modelos de organização estão presentes na Escola e influenciam a dinâmica de participação no contexto da democracia instituída. A aprendizagem coletiva e singular relaciona-se na abordagem aqui apresentada com o potencial comunicacional dos sujeitos envolvidos.

“Todo participante em uma prática argumentativa tem que supor pragmaticamente que, em princípio, todos que puderem ver-se afetados poderiam participar como iguais e livres na

busca cooperativa da verdade, na qual a única coerção que pode exercer-se é a coerção sem coações que exercem os bons argumentos.” (Habermas, 1991,163)

Procuramos mostrar como se desenvolve, no contexto escolar em *processo de construção valorativa da democratização*, o modelo organizacional que vai sendo paulatinamente baseado em co-responsabilidades vivenciadas via tensão dinâmica que lhe é peculiar e recheado de proposições argumentativas críticas que não apenas justificam e legitimam as instituições democráticas, mas parecem contribuir efetivamente para a formatação de uma proposição coletiva legítima, que impulsiona a Escola para a autonomia, o que nem sempre se explicita sob forma de proposição de regras formais.

A lógica organizacional é permeada pela lógica sistêmica que, por sua vez, apresenta-se permeada por diversos dilemas, a exemplo do dilema da descentralização dos serviços educacionais, o dilema da gestão participativa das organizações educacionais, o dilema da racionalização dos produtos educativos, que são conflitos sobre os quais a Escola se defronta. Portanto, apesar da manipulação do sistema escolar e do mundo da vida com a inculcação de princípios como a competitividade ou a participação, bem como do apego ao modelo hierárquico, encontramos um processo legítimo baseado na ação dialógica argumentativa, o que acontece via trabalho coletivo educativo e conscientizador que desenvolve, paulatinamente, um formato alternativo de organização, através de mudanças culturais e sociais, conforme mostraremos a seguir.

## 6.1. Hierarquia como forma de organização e controle

O fato de uma comunidade desenvolver atividades sociais e criar um movimento de demanda por melhores condições educacionais nos pareceu ter sido facilitado pela presença, naquele contexto, de uma liderança politicamente engajada. O conhecimento deste fato, aliás, como já afirmamos no capítulo cinco, foi um dos elementos determinantes na escolha da Escola para o estudo de caso, desde que consideramos relevante o engajamento político prévio identificado como componente da participação ou uma pré-disposição para a autonomia, na perspectiva do mundo da vida. Outro motivo para a escolha foi sua premiação como *modelo* de gestão, o que enfatiza o reconhecimento social como escola exitosa, na perspectiva sistêmica.

Esta premiação, bem como o reconhecimento do modelo de liderança são aqui compreendidos como formas explícitas de uma organização democrática na perspectiva de uma relação de poder que consagra, através do prêmio, a Escola como unidade subordinada aos critérios exigidos no conjunto do sistema escolar, classificando-a como um padrão de organização escolar em conformidade com o modelo democrático instituído. Ressaltamos que o mecanismo de gestão local que se antecipou à própria institucionalidade é, então, sutilmente secundarizado.

Entretanto, a mobilização social pode ser associada também à participação, à conscientização, à mobilização, ao engajamento, ao potencial organizacional implícito. A participação e envolvimento pessoal da diretora nos deram indícios de um reconhecimento social de sua importância em um movimento que, de qualquer

forma, resultou em esclarecimento do sentido da ação coletiva e conseqüente sucesso de conquista vindo, *posteriormente*, a se apresentar como modelo para o sistema, mas tendo sido gerado no interior da própria comunidade.

Este elemento nos parece, aliás, reforçado pelas afirmações das mães entrevistadas, quanto à satisfação com a Escola, visto como indicativo de aceitação do trabalho efetivamente realizado. A maioria das mães entrevistadas afirmou plena satisfação com os trabalhos da Escola, e apenas duas o criticaram. Destas, uma foi enfática na crítica à diretora, afirmando ser ela “a desvantagem” da Escola e colocou em contrapartida tanto a diretora anterior (como tendo sido “melhor”), bem como a vantagem com referência ao ensino.

“Vantagem tem o ensino, eu gosto, tem muitas professoras que ensinam muito bem, principalmente as antigas. Desvantagem tem a diretoria. Deve ter mais disciplina, a diretora nunca ta no colégio. Às vezes ela ta, às vezes bota a estagiária. Cadê a vice? O trabalho dela (diretora) é muito lento.” (M5<sup>5</sup>).

O *bom* ensino, portanto, é associado à antiguidade docente, que retrata valor conservador, *apesar* da direção. A insatisfação relaciona-se à expectativa relativa à hierarquia, relacionada mais ao valor conservador ou tradicional formal, visto que se espera a presença da diretora na Escola o tempo todo. A crítica recai,

---

<sup>5</sup> Para efeito de apresentação adotamos as seguintes siglas para denominar os sujeitos observados, seguidas de numeração referente ao código utilizado pela pesquisadora na análise para diferenciação: D – Diretora V-D – Vice-Diretora CTP – Corpo Técnico-Pedagógico P – Professores M – Mães de alunos Pai – Pais de alunos F – funcionários E – Estagiários.

portanto, sobre o *novo* modelo adotado que traz contornos de co-responsabilização, que não seria totalmente compreendido. Mesmo assim, a satisfação para com a escola está presente no argumento da vantagem do ensino.

Uma outra crítica veio da parte da responsável pelo Lar Batista (instituição que atende crianças órfãs que estudam na escola e, portanto, sua responsável foi alocada em nosso estudo na categoria “mãe”), referindo-se à requisição de um documento para encaminhamento do caso de algumas meninas para o Conselho Tutelar, que a diretora ainda não teria dado. Vale ressaltar o significado do Conselho Tutelar na organização escolar como instância *superior* ou externa, que tem poder também superior, e que parece oferecer suporte ou proteção à Escola, em casos de alunos considerados extremos e sobre os quais “nem a gente consegue educar, nem a escola!” (M7).

Estes argumentos críticos referem-se à lentidão do trabalho escolar e à necessidade de uma *autoridade externa*, desde que a autoridade interna parece não dar conta das demandas internas. Apesar de a liderança ter surgido de dentro do movimento comunitário, e aqui ser considerada como parte da *tradição reivindicativa* da comunidade, a hierarquia como forma de organização e legitimação do poder é marca ainda bastante presente nas imagens de direção escolar dos entrevistados. Pudemos observar uma identificação por parte dos sujeitos com a figura de um diretor que deve estar permanentemente na Escola (fiscalizando tudo), bem como na deferência ao Conselho Tutelar como instância superior e, ainda na relação entre a qualidade do ensino e as professoras antigas, configurando um caráter conservador.

A direção e o seu papel de liderança são interpretados pelos professores de diversas formas. Alguns deles mostraram uma valorização da hierarquia e do modelo hierárquico de organização, e mesmo um certo ranço reprodutivista, característico do modelo burocrático de organização escolar que, como afirmamos, é baseado em relações de poder centralizadoras, havendo referências à subordinação da Escola em relação ao sistema de ensino, bem como caracterizada como subordinação dos segmentos escolares ao papel do diretor. Os trechos extraídos das falas dos professores demonstram estas características, conforme o que se segue:

“Eu diria o lugar-comum: é tudo de cima para baixo e não sai daí. Se não tem organização de fora da escola, não tem nada. Você ta perdendo o controle, nem há mais respeito em relação ao conhecimento, está se perdendo a hierarquia.” (P1)

Neste trecho, o docente refere-se à ausência de respeito em relação ao seu trabalho como consequência da ausência de subordinação à ordem, como se o conhecimento fosse valorizado a partir do modelo organizacional hierárquico. A hierarquia é associada ao respeito profissional e justifica o descompromisso do sujeito, que não questiona o seu próprio saber.

A isenção de responsabilidade é reforçada num outro trecho referente à valorização do modelo hierárquico, que apresenta o *outro* camuflado como ente superior a quem atribui toda a problemática do contexto escolar e educacional:

“A gente faz que ensina e o aluno faz que aprende e é um faz-de-conta! Eu não acredito, não é culpa da escola, não é culpa da direção, é um problema sócio-político e os políticos são todos iguais!” (P5)

O argumento dissocia a ação pedagógica da ação política, marca fundamental da pedagogia tradicional, associada ao modelo burocrático de organização escolar. A fragmentação do trabalho caracteriza a imagem da transformação de trabalhadores não qualificados em trabalhadores *especializados* na execução de tarefas (por critério de eficiência, não por *competências*), onde cada sujeito responde apenas pela parte que lhe cabe. A ação docente, na imagem anunciada, não inclui os problemas sócio-políticos e justifica o faz-de-conta.

A hierarquia é ainda referenciada quando se trata da eleição de diretores como elemento *novo* que em nada muda o contorno da realidade escolar. Transfere-se a responsabilidade organizacional para a eleição atrelada ao clientelismo político, caracterizando o modelo como responsável pela insatisfação.

“A eleição de diretores nas escolas estaduais é um jogo de cartas marcadas” (P16)

Esta fala sugere que há valorização de uma hierarquia que ofereça sustentação ao trabalho da Escola, demonstrando uma racionalidade burocrática, desde que a culpa não é de ninguém, ou seja, a direção apenas cumpre aquilo

que o sistema determina e permite. Esta idéia de submissão demonstra que há discordância quanto à efetiva representação de liderança legítima por parte da gestão escolar, bem como retrata o apego ao antigo modelo organizacional. Isto é reforçado quando respondem a respeito da organização da comunidade escolar:

“... acho que (a comunidade) é induzida por alguém, algum líder que controla e manipula e diz o que quer, na hora que quer e, quando não quer o pai não se interessa mais, e deixa pra lá. Se fosse (organizada) eles estariam aqui, mais presentes, interpelando a gente, interrogando a gente, viriam mais vezes, fariam isso. Principalmente com a direção, marcavam encontro com a gente, pra sacudir, pra arrumar isso aí. Se fosse, eles já teriam cobrado muito mais da gente durante esse tempo. Não acho eles tão organizados assim”.  
(P18)

O docente inclui a si mesmo como parte integrante de um grupo que responde pela Escola. Contraditoriamente, apesar do reconhecimento do movimento de criação da Escola, que poderia ser identificado como uma liderança comunitária real, há presença forte de uma hierarquia que é instituída, o que gera confusão de idéias e conflito. O conflito de papéis relaciona-se à percepção do modelo democrático de organização escolar e, ao mesmo tempo, à compreensão de uma cidadania passiva generalizada como tradição. A expectativa de mobilização da clientela está ligada mais ao caráter reivindicativo dos movimentos sociais ativos (como no momento da *conquista* da escola por parte da comunidade), do que à dinâmica processual do trabalho escolar.

Neste sentido, a idéia de uma liderança que manipula está associada ao entendimento da indiferença por parte da clientela. Indiferença é sinal de passividade, o que indicaria baixo nível de participação por parte da comunidade.

Entretanto, quando analisamos as formas de ocupação efetiva dos espaços de participação no cotidiano escolar, observamos a presença significativa de pais nas reuniões de pais e mestres, por exemplo, o que denota um elevado nível de participação. Se os pais vêm às reuniões, por que seriam vistos como indiferentes aos olhos do professor? A sua concepção de participação é associada a uma mobilização permanente? Um alto grau de satisfação dos pais para com os espaços institucionais de participação não poderia ser compreendido como atividade?

Conforme Benevides (1991), o processo de participação é complicado e envolve iniciativa popular, que não deve ser confundida com a demanda por “mais democracia”, variando “de acordo com o enraizamento cultural da prática e com o nível de democratização efetiva da informação” (op.cit:p33). Lima (1998), como afirmamos anteriormente, analisa os diversos níveis da participação, reforçando a idéia de sua complexidade. Estes autores nos auxiliam a esclarecer as dificuldades de compreensão a respeito da participação na prática escolar. O exemplo analisado nos conduz a observar as dificuldades de conceituação que se apresentam como confusão entre as diferentes condições e possibilidades para o exercício desse direito. A comunidade é vista como indiferente e, por isso, não organizada.

Vale ressaltar a dinâmica observada numa reunião do Conselho Escolar, onde estavam presentes representantes dos diversos segmentos. Chamou-nos a atenção o fato de que, para iniciar os trabalhos, a diretora (que estava coordenando a reunião) perguntou: “Quem vai fazer a ata?”. Ninguém responde, ninguém quer. Ela continua: “É só escrever as falas de todo mundo, tudo o que

falam tem que registrar”. Nada. Considerando que está coordenando a reunião, a diretora assume a responsabilidade do registro formal, que poderia ser feito por qualquer um, bastando ser alfabetizado. Ela dá prosseguimento aos informes necessários e levanta uma série de pontos que são então discutidos pelo grupo. O sentimento de indiferença permanece, apesar da participação (ou presença) dos sujeitos na reunião.

A expectativa de realização da ata por parte da diretora é uma tradição consolidada, denotando não apenas passividade dos segmentos, mas também expectativa de responsabilidade que deve ser assumida por alguém que exerce o papel de coordenação. A omissão de professores, neste caso, que poderiam perfeitamente efetuar o registro, deve-se à costumeira subordinação funcional que os desobriga de ter que fazer algo relacionado à organização propriamente dita. Neste sentido se, por um lado, observa-se a hierarquia como valor institucional, por outro, identificamos a dinâmica escolar em desenvolvimento, onde se faz presente também um processo de redefinição de responsabilidades.

Este desenvolvimento significa que o modelo de organização em curso não é pacífico, não é harmônico, visto que há críticas, mesmo que não sejam precisas.

## **6.2. A valorização da cultura escolar**

“Essa cultura é construção nossa, é uma conquista que nós devemos fazer, respeitando os níveis de aquisição que são diferenciados”. (CTP<sup>6</sup>)

---

<sup>6</sup> CTP – sigla utilizada para designar o corpo técnico-pedagógico da Escola.

O modelo hierárquico, conforme afirmamos, ainda prevalece arraigado para muitas pessoas, gerando uma expectativa de concentração de responsabilidades sobre quem *faz a gestão*, como um papel atribuído coletivamente, como se a responsabilidade fosse sempre *do outro*. Nestes termos, o perfil da liderança parece importante para aqueles que se mobilizam para um processo de organização escolar instituinte, desde que um líder crítico compreende as *diferentes expectativas* e busca equacioná-las no contexto da comunidade escolar, reconhecendo as tensões políticas inerentes, inclusive os diferentes conceitos de autoridade (com base em valores opressivos ou emancipatórios), e relacionando-os às dimensões social e cultural. Conforme Estêvão,

“O líder crítico deve identificar relações de poder coercitivo escondido nos sentidos culturais (crítica ideológica) e também contribuir com a prática na busca da dissolução de tais relações; deve também tentar igualizar o poder entre os indivíduos e os grupos no sentido de uma maior emancipação: desta forma, a legitimidade do líder vem não apenas de sua capacidade crítica, mas também construtiva, de satisfazer as necessidades, os valores e as expectativas, não só da comunidade organizacional, mas também da comunidade política mais ampla”. (Estêvão,2000: p.108).

A liderança, se pensarmos numa organização comunicativa, não suporta em si mesma o *valor emancipatório*. Este valor aparece na expressão de alguns sujeitos quando apresentam seu conceito de gestão democrática refletindo clareza na percepção do elemento coletivo e processual na construção do projeto democrático:

“Gestão democrática é ter co-responsabilidade nas ações da escola, é um trabalho de conquista que se dá no coletivo e com transparência. É uma busca desafiadora, coletiva, é espaço público, tem várias ideologias. É instigante. Para pensar coletivamente, não dá pra deixar de contribuir. É construir coletivamente. Passa também por um projeto político-pedagógico que a escola queira implementar. A gente sempre espera que alguém diga o que fazer. No processo democrático todos têm que dizer e fazer: é o grande desafio, construir a autonomia. Também cidadania. Pensar gestão também envolve análise de conjuntura, passa pela política de ensino que a gente tem que perceber e pensar e avançar.” (CTP)

A concepção de gestão democrática da entrevistada traz a idéia de um aprendizado em construção e denota a compreensão da complexidade do processo e a idéia do necessário pensamento crítico. Ganha reforço quando analisada junto à classificação de outro sujeito a respeito das vantagens e desvantagens do modelo de gestão, associado ao coletivo:

“Vantagens (da gestão democrática), quando você pensa coletivamente, o rendimento é bem maior, tem mais idéias, o resultado é melhor e ainda garante a participação voluntária de todos, que eu acho que é importante. Como desvantagem, aí tem um paradoxo, que é conviver com cabeças tão diversificadas, é complicado. Se as pessoas tivessem clareza... mas, infelizmente, trabalhar com o coletivo dá um nó!” (P)

O valor emancipatório nem sempre se apresenta com a mesma clareza, chegando eventualmente a trazer confusão em relação ao entendimento de hierarquia.

“Acho que nesta gestão e de modo geral, depende da diretora, né, elas seguem as instruções, tem que seguir alguma diretiva, mas depende da diretora. Tem direção que é mais aberta, outra que é mais fechada, uma segue à risca, a outra quer a influência direta dela, só resolve o que ela quer. Mas depende da direção, ou ela é muito atrelada, além de assumir a responsabilidade, não quer dar um vôo só, mas também eu acho que ela tem esse direito e não acontece nada”.(P18)

A imagem da hierarquia piramidal prevalece e inclui o direito de a diretora decidir sozinha aquilo que bem entende, apesar da percepção de que não seja este o caso vivenciado na Escola, conforme a fala do sujeito. A idéia da concentração de poder que o cargo de direção traz, é percebida pelo professor como algo difuso, em conflito. Pagés (1987) esclarece que o poder dos gerentes se explica sobre o fundo negativo das contradições sociais e, nestes termos, entendemos que a liderança é identificada como uma ação mediadora de redução das contradições.

A fala expressa que a hierarquia existe e deve existir, mas depende do nível de comprometimento da pessoa que assume a direção (*boa vontade*). Não depende, portanto, da equipe que faz a escola, mas de quem ocupa o cargo e, neste caso, ha compreensão de que a diretora tem o perfil democrático, visto que não “quer dar vôo sozinha”, apesar de ter o poder de comando. O poder lhe foi atribuído desde o momento em que foi eleita ou, mesmo no período do movimento

comunitário anterior, representando, portanto, certo consenso organizacional e, por isso mesmo, identificada como mediadora.

Os trechos registrados, bem como as observações realizadas nos indicam que há uma *cultura* própria da escola que tende para um modelo de organização ora burocrática, ora democrática, mas que atribui valor e poder à direção. Chamamos a atenção para a difusão de valores e para o conflito presente, indicativos da pluralidade e necessários ao desenvolvimento da autonomia num quadro de democracia não tão identificada com o ideal de igualdade social.

Conforme Veiga (1996:p. 19), “ o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”. Neste sentido, vale lembrar que “a escola que educa” procura “potenciar espaços micro-emancipatórios, facilitando uma actuação regulada pela tolerância e justiça”. (Estêvão,2003) Desenvolve-se, portanto, na Escola uma cultura própria, advinda dos costumes e das circunstâncias.

### **Reflexão coletiva**

O conflito dinâmico indica o papel da liderança num formato democratizante e emancipatório e é também percebido, na visão dos entrevistados, como uma coesão que vai sendo estabelecida a partir da construção pedagógica coletiva:

“A diretora tem que estar a par, não como fiscal, mas pra ajudar, até dar uma aula, se precisar. Socializar com os professores, fazer encontros para trocar idéias, conhecer os problemas da sala de aula. Sugere, sem imposição. Tem diretora que acha que desonra estar em sala de aula. Tem que ter um conhecimento mínimo, não é só mediar. Não é a que risca o ponto, que abona a falta. Tem professor que tira o menino da sala de aula e a direção não atua educativamente. Tem que educar, tomar posição”.(CTP)

Este depoimento do corpo técnico-pedagógico demonstra reflexão a respeito do papel da direção e da co-responsabilização que o modelo democrático requer. Entretanto, nem todos dispõem da mesma clareza, a exemplo do seguinte depoimento de uma mãe.

“O menino deu numa criança e ela (a diretora) diz ‘vou resolver’! Ela deu uma suspensão na minha menina que tem problema. Foi uma semana de suspensão. Quem deu a suspensão foi a professora e a diretora concordou. Botasse um dia de suspensão, mas... uma semana!! Só porque falou de sexo, disse que o menino chamou ela lá pra trás; minhas meninas não são safadas, elas são de dentro de casa. Ela disse que isso é coisa da idade, mas elas não são safadas! Eu ia tirar (da Escola), mas não posso! O ensino é bom, só é a indisciplina (que é ruim)!” (M5)

A argumentação dessa mãe se, por um lado confirma a expectativa do papel da direção como liderança e coordenação de esforços desde que oferece respaldo e sintonia junto ao trabalho dos professores, por outro lado, indica certo potencial crítico, apesar de observarmos que sua informação quanto às questões

disciplinares da escola é insuficiente. De fato, o direito à informação é característica dos processos democráticos.

É de se esperar que eventualmente haja exagero com medidas disciplinares (uma semana de suspensão!), mas não é nosso objetivo avaliar ou julgar os motivos que conduzem às ações específicas, mas conhecer a capacidade crítica e construtiva dos indivíduos que compõem a organização escolar. A capacidade de julgamento crítico no dia-a-dia da Escola é indicativa de precedentes reflexivos. Entretanto, a exigência de medidas imediatas entra em conflito com a lentidão do processo. Mesmo assim, parece haver clareza quanto à distinção entre a crítica à indisciplina organizacional e o valor do trabalho pedagógico, mesmo por parte daqueles que apresentam críticas negativas quanto a alguns aspectos hierárquicos e organizacionais.

A este respeito, Veiga explica que “a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador ...”(1996:p.22). Nestes termos, a manifestação da mãe faz parte da construção do projeto pedagógico coletivo, sob forma de crítica ou resistência, num terreno conflituoso.

A reflexão coletiva pressupõe momentos destinados ao pensar conjuntamente na escola, bem como momentos destinados às manifestações individuais. A co-responsabilização, outro indicativo da organização democrática, faz-se presente independente do vínculo dos diversos segmentos na vida coletiva escolar (caráter de permanência ou provisoriedade). A co-responsabilização dos sujeitos depende de seu engajamento e de seus valores. A reflexão coletiva inclui

essa diversidade, podendo mobilizar os sujeitos a partir de seus diversos posicionamentos para a ampliação de suas responsabilidades com a Escola, passando a integrar uma *cultura organizacional democratizante na Escola*.

Um estagiário, por exemplo, aqui destacado por sua condição de sujeito em processo de aprendizagem via trabalho como oportunidade de vida, pode valorizar a instituição e aderir ao projeto da Escola, mesmo não tendo vínculo permanente nem tampouco formação profissional tão substantiva que lhe ofereça subsídios suficientes para argumentar a seu favor. Por outro lado, encontramos professores permanentes que demonstram pouco engajamento em relação aos ideais cooperativos da organização, parecendo restringir seu campo de visão a uma racionalidade burocrática e aos aspectos de cumprimento mecanicista de deveres.

### **Núcleo motor**

A capacidade de argumentação é parte integrante da organização escolar, seja em momentos coletivos, seja em manifestações particulares e nos indica a existência de diversas lógicas que perpassam a escola, seja por parte de quem tem vínculo permanente ou transitório, compondo o que aqui chamamos de *núcleo motor* (mundo da vida escolar).

Esta afirmação encontra respaldo nas palavras dos entrevistados. Um estagiário de informática, por exemplo, entende que alguns aspectos foram eleitos na organização como prioritários, ao invés de modelos hierarquizados, quando explica a reorganização física realizada na escola em função de prioridades pedagógicas, não burocráticas, sem aparente *reserva de poder*, ao mesmo tempo

em que reconhece a necessidade de espaços físicos mais apropriados para seu trabalho, visto que manipula dados da secretaria que requisitam sua responsabilidade, como digitação de instrumentos de avaliação e registros de alunos.

“A minha sala ficava onde está a direção agora. A sala da direção virou sala de aula. Por isso eu estou aqui, na sala de informática. Tô provisório aqui, este computador era para ninguém ter acesso”.(E)

A mobilidade dos espaços reservados ao computador e à direção denota a prioridade não na hierarquia e na autoridade, mas no aluno, para quem a organização, inclusive da estrutura física, destina seus esforços. Assim, a distribuição dos espaços físicos vai tomando corpo em conformidade com a cultura que nela vai se desenvolvendo, considerando os diversos momentos e conjunturas. A atribuição de tarefas ao estagiário demonstra imputação de responsabilidades, bem como a dinâmica inerente a uma organização flexível. Num modelo burocrático de organização, a função caberia a um funcionário (secretária escolar) que, no caso da Escola, não lida com o computador. Quem se disponibiliza e tem a competência específica, assume.

Outra estagiária, de sala de aula, apresenta argumentos referentes à continuidade do processo ensino-aprendizagem sem interrupções quando da necessidade de substituição de professores e diz:

“Vim substituir a professora que estava de licença por dois meses e agora ela chegou. Acho que primeiro tem que conhecer a turma com a qual vai trabalhar, cada aluno, se eles têm problemas, para conhecer. Não dá pra colocar ordem sem conhecer os limites deles. Assim, mostra os limites deles e os teus.(e continua:) Quando cheguei teve uma reunião entre eu e ela (a professora que iria se afastar), pra dizer o que foi dado em sala de aula; peguei os conteúdos com ela para começar o meu trabalho. Quando ela voltou também passei pra ela o que eu tinha trabalhado. Gosto de receber o que eu vou pegar e também passar, pra dizer se (os alunos) continuaram do jeito que estavam, se melhoraram, o que mudou. Os professores são pontuais, na secretaria, nos escutam quando têm problemas, isso já acontece no dia-a-dia da escola.”

Observa-se um referencial positivo sobre a inter-relação professor-estagiário, o que pressupõe a valorização do papel do estagiário na escola, bem como uma relação de respeito mútuo característica de trabalho em equipe ou de co-responsabilização.

A este respeito Sanches (2000) explica que “a colegialidade é discurso e ação comunicativa emancipatória e ética” (p.52), visto que é orientada para o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência profissional coletiva. Nestes termos, a ação organizacional é reflexiva e exercida de maneira dinâmica entre pares ou profissionais a respeito de questões pedagógicas e educacionais, nas perspectivas culturais, sociais e de cidadania. Isto nos auxilia a compreender por que, mesmo considerando a necessidade estrutural de rotatividade de pessoal, há exigência de uma troca de informações permanente e, desta forma, o relacionamento interpessoal entre a professora e a estagiária na Escola não se constitui como hierarquizado.

A discussão a respeito da hierarquia se faz presente em diversas situações observadas, dentre as quais uma nos chamou especial atenção: o valor atribuído ao Conselho Tutelar, ora como *instância superior* que tem *mais poder* do que a Escola”, denotando sentimento de medo, de força, de autoridade, ora como instituição de apoio para dificuldades extremas de sociabilidade. O Conselho parece servir de referência para os casos em que os limites da Escola são ultrapassados. É como se a hierarquia interna não respondesse o suficiente às demandas da “democracia de direito”, afinal, *todos* os alunos têm direito à escola e a Escola não os recusa! Como resolver problemas de alunos com dificuldades de socialização? Com que critérios?

Numa das reuniões do Conselho Escolar surgiu um desses casos:

“O menino já está ‘viciado’ no ambiente desta Escola, a aprendizagem, se está comprometida, é complicado. Ele já foi pro Conselho Tutelar, já foi preso, fugiu, voltou pra cá e não resolveu. Precisamos avaliar o F., saber se ele tem condições de ser trabalhado aqui. Ele não tem demonstrado melhoria nem na aprendizagem, nem no convívio; ele precisa de acompanhamento sério. Se já está aprovado, é só alguém redigir e encaminhar, não precisa mais aprovar o parecer!”  
(D)

Para a direção há clareza de que o Conselho Tutelar deve servir como última instância e que há um processo restritivo para o encaminhamento de crianças, tanto que há a discussão no Conselho Escolar e o assunto parece já ter sido debatido anteriormente. O Conselho Tutelar é visto numa escala hierárquica da organização escolar, fazendo parte *como instância superior*, a quem a escola pode recorrer como força maior. O trecho acima traz os argumentos da

aprendizagem e da socialização, elementos que encaminham uma decisão que foi *tomada com reflexão coletiva, cautela e sentido dialógico* ou lógica comunicativa. Houve uma busca coletiva do entendimento a respeito do caso e o Conselho Tutelar não foi requisitado como instância de decisão externa, mas como decisão interna de contar com a colaboração de uma outra instância.

É assim também que o conteúdo assimilado pela escola é levado aos responsáveis pelos alunos numa *ação educativa*, a exemplo de uma reunião de pais e mestres, onde a diretora é questionada a respeito das providências que a Escola estaria tomando quanto às crianças que batem em outras.

“A gente conversa. Teve um que veio pra matar, com pau, subia nas telhas. Mas esse foi encaminhado pro Conselho Tutelar porque não conseguia conviver, não conseguia socializar, ninguém dava conta. Alguns casos são difíceis, mas a gente tenta resolver! Tem a 4ª série, por exemplo, que tava virada! Que é que a gente fez? Tirou uma parte da tarde e colocou de manhã, melhorou muito! A gente só não pode colocar essas crianças no meio da rua, tem que colocar na escola e trabalhar essas crianças. Os mais danados, a gente trabalha, senão, quantos meninos iam ficar na escola? Na particular também tem problema. Não tem fome, aqui tem criança que chega sem comer nada. São outros problemas, tem família desajustada, tem mil e uma coisas. Aqui, a gente ouve falar que “desceu um” (para o presídio), é o dia-a-dia da escola, porque foi pego com uma arma na mão, cheirou cola. Às vezes chega um pai aqui e diz ‘vou bater no menino que bateu no meu filho’. Não pode, assim não é mãe, nem pai, não educa. Não constrói nada. É violência em cima de violência. É difícil nosso dia-a-dia pela situação econômica do país. Se todo mundo tivesse emprego, tivesse tranquilidade, mas não é assim.”(D)

Observa-se um discurso argumentado, a partir do cotidiano das famílias, cuja linguagem é compreensível à clientela da escola. Compreendemos que houve preocupação com a compreensão de todos, respeitando seus níveis de apreensão de conteúdos, sua cultura, o que auxilia a sensibilizar o grupo em relação aos princípios da ação organizacional. É desta forma que os conflitos vão tendo tratamento e solução, via coesão.

Entendemos que o poder na organização escolar é, como diz Arendt (1991: p.212) “um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força”. Por isso mesmo, existe “entre homens quando eles agem juntos e desaparece no instante em que eles se dispersam”(op.cit), o que significa que a convivência entre os sujeitos fundamenta as relações de poder. Neste caso, a Escola se apresenta como espaço coletivo onde se fazem presentes oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades de seus diversos componentes, diferente da onipotência de um líder centralizador e autoritário.

A lógica da co-responsabilidade faz parte do discurso cotidiano da diretora e do corpo técnico-pedagógico, na busca permanente, em momentos formais e informais, de uma sensibilização conjunta. Ao abrir uma reunião de pais e mestres a diretora diz:

“Que bom, muitos pais! Quanto mais pai na escola, melhor o resultado! Tem muito pai ausente, que vem, matricula e acha que a Escola vai dar conta de tudo. As crianças só ficam aqui quatro horas por dia e o dia, tem quanto? Vinte e quatro horas! É muito pouco tempo que a gente tem pra dar conta de tudo! É pouco tempo pra trabalhar o conhecimento e as outras coisas também!”

Os argumentos utilizados são pautados na realidade prática, para sensibilizar os sujeitos em seus diversos níveis de compreensão, numa postura educativa e argumentativa. Há relação prática entre conhecimento e poder, aproveitamento dos espaços instituídos para esclarecimento sobre as questões da vida social e organizacional, sem necessariamente apelar para a hierarquia social. A perspectiva da gestora-educadora se efetiva no cotidiano através deste e de outros exemplos em que o diálogo estabelecido é repleto de conteúdos que visam ampliar o campo de visão dos participantes e inseri-los na lógica organizacional.

As relações interpessoais no contexto democrático emancipatório relacionam o papel do diretor a uma figura de liderança. Além da identificação do gestor com a figura de um educador-animador, há ainda a consciência crítica a respeito da necessidade de coerência entre aquilo que se prega e aquilo que se efetiva em termos da gestão democrática, com certo sentido de imparcialidade. Liderança é associada à coerência ética e consistência comportamental, conforme confirma o depoimento:

“Eu cheguei na escola quando estava a diretora anterior e ouvia falar nessa diretora e nas histórias. Agora to tendo a oportunidade de conhecer. Ela é coerente, é politicamente correta e coerente. O Conselho já existia antes, ele foi eleito na gestão anterior. Ela deu posse e trabalha com o Conselho eleito na gestão passada e faz isso coerentemente. Ela tem uma visão democrática, independente da política partidária.”(P3)

Liderança tem caráter emancipador, visto que há reconhecimento de competências e valores na pessoa do gestor. O conceito de gestão escolar

democrática reforça a idéia de liderança associada à coordenação de esforços do grupo de referência para organizar a vida escolar e ainda da liderança como um serviço a ser prestado no contexto do trabalho escolar, ou melhor, como coordenação de esforços associado à prestação de contas à comunidade, diferente de poder autoritário.

“Gestão escolar democrática é quando a escola é ”dirigida” (aspas da professora) por uma maioria que compõe a comunidade escolar. As decisões são tomadas em reuniões. Tem uma pessoa que lidera, mas existe a preocupação de se formar o grande grupo para se tomar decisão.” (P10)

“Gestão democrática é uma coisa que todo mundo tem que participar, é a democracia. Democracia, participação do povo. E a gestão é o trabalho dividido entre governo e a escola, é a gestão da escola. Acontece através das reuniões, tem que ser passado pra a gente o que a gestão fez com a escola e através da política mesmo. Sempre que tem reunião eu participo, a não ser que eu não possa e eu gosto de dar minhas opiniões também, porque eu acho que é muito importante. Eu tenho observado que as coisas que a gente opina são feitas. Se a escola depender de mim, eu estou aqui para trabalhar na escola.”(P13)

A noção de gestão democrática é relacionada à liderança que coordena os esforços do grupo a partir das opiniões emitidas, como um critério de respeito às liberdades individuais e construção coletiva da noção de bem comum, como consciência profissional coletiva e *liderança colegial* (Sanches, 2000).

Os funcionários da escola apontam para as relações interpessoais, trazendo dados que denotam confiança em sentido bilateral, na medida em que a

confiança da diretora parece oferecer segurança e valorização pessoal, o que tende a gerar um trabalho melhor, via processos dialógicos:

“A direção resolve (conflitos), de forma que satisfaça as duas partes, conversa. Nunca tive problema de concordar”. (F1)

“Tenho relação ótima com a direção, todas elas que vêm, eu me dou muito bem, nunca saio como secretária, estou sempre aqui, sai direção, entra direção. (...) A escola tem autonomia junto com a comunidade e a D é uma pessoa que trabalha muito com a comunidade.” (F2)

“A relação com a D é boa demais, ela é a melhor de todas. A outra (diretora) eu não gostava não. Ficava muito no pé da gente, feito percevejo, colava muito. Não se trabalha assim não. Com a D, cada um tem responsabilidade, aí faz, ela não fica no pé, é tudo com jeitinho.” (F3)

Os alunos afirmam que a Escola é *bem* organizada e vêem na diretora a função de liderança nos seguintes termos:

“Diz (dizem) que a escola é bem organizada, tem regras, quem as faz é a direção, conversam com alunos, professores, funcionários.” (A1)

Há um entendimento de que quem *faz* as regras organizacionais é a direção, mas é a *conversa* com alunos, pais, professores, funcionários que norteia as regras apresentadas e, portanto, que as legitima e atende aos anseios coletivos. Compreendemos que se faz presente um sentimento de

representatividade *assegurada*, visto que observamos na afirmação um tom de satisfação quanto à postura de consulta anterior à determinação das regras.

Os pais criticam, mas estão ali e tecem críticas. A escola é a única via de mobilidade social – é um indicador de desejo de usufruto de direitos, de cidadania, de emancipação. Neste sentido, compreendemos que a hierarquia instituída, ou a racionalidade conservadora estão ainda presentes mas em desequilíbrio, o que significa conflito e, possivelmente, um caminho para mudanças. Isto quer dizer que a sociedade reproduz, mas os mecanismos que são criados para a regulação, imprevisivelmente, abrem espaços para novas afirmações. Este é, a nosso ver, um dos indicadores de uma organização comunicativa, desde que estão presentes o respeito mútuo e a construção coletiva de valores na organização, como uma cultura legítima em processo de desenvolvimento.

Estas considerações a respeito das relações de poder e da hierarquia nos conduzem a refletir a respeito das diferenças entre a organização formal e a possibilidade de formatação de regras inerentes ao modelo organizacional pretendido pela própria Escola, refletindo um perfil democrático deliberativo, um dos pilares daquilo que caracterizamos como uma organização comunicativa.

## **CAP. 7 – RACIONALIDADES E REGRAS**

Criada e estruturada com base em determinações do sistema educacional nacional, a escola é vista como uma organização formal, desde que seu funcionamento segue regras definidas, como a legislação educacional, as regulamentações e dispositivos que dão organicidade às leis. O que discutimos neste capítulo é o conflito existente entre a regulamentação educacional e a real possibilidade de sua implementação por parte das unidades do sistema (as escolas), visto que há contradições entre a regulamentação e a sua implementação na prática. Em outras palavras, a escola é instituída do ponto de vista do sistema educacional macro-político e, do ponto de vista micro-político, é instituinte. Como mediação entre estes dois níveis resulta um comportamento organizacional e valorativo que revela o próprio projeto político-pedagógico da Escola (Cortina, 1988; Nóvoa, 1992).

Assim, por exemplo, conforme o modelo democrático, a escola tem autonomia financeira ao mesmo tempo em que o sistema precisa de mecanismos de regulação e fiscalização sobre a aplicação dos recursos públicos. A regulação e a fiscalização geram burocracia o que termina limitando a autonomia financeira na realidade escolar, visto que há dissociação entre o prazo de entrega do planejamento escolar, a análise dos planos, a distribuição de recursos entre as prioridades do sistema, o envio e a aplicação de verbas. O que ocorre é que, na prática, as demandas da Escola por recursos financeiros referem-se às necessidades do trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano letivo e as verbas chegam, freqüentemente, depois do período previsto para sua aplicação.

O conflito gerado tem a ver com a burocracia necessária ao sistema, bem como ao fator tempo, como elemento limitante à realização efetiva das determinações sistêmicas, ou seja, o sistema prega autonomia financeira e, ao mesmo tempo, limita burocraticamente a possibilidade de autonomização.

### **7.1. Limites normativos e racionalidade burocrática**

O fator tempo também nos chamou a atenção, desde que nossa preocupação centrava-se na possibilidade do estabelecimento de bases dialógicas argumentativas na dinâmica escolar como pressuposto para o estabelecimento de uma gestão democrática coletivamente construída. Consideramos inicialmente que o tempo para diálogo reflexivo estaria relacionado às possibilidades de ampliar os fundamentos para a construção do consenso organizacional.

Assim, a falta de tempo para o diálogo ou a lentidão dos processos (que desagrada aos anseios da clientela escolar por objetivos imediatos) supostamente limitariam seu potencial crítico-argumentativo. De fato, observamos em diversas ocasiões formais ou informais na Escola, as possibilidades e os limites impostos pela falta de tempo ou lentidão nos processos organizacionais. A relação tempo e potencial crítico-argumentativo foi também relacionada ao reconhecimento ou identificação da liderança, desde que se reconhece que, *apesar* da diretora, a Escola oferece bom ensino.

Ressaltamos o fator tempo também (como sendo limitador ou norteador) quando observamos a dinâmica das conversas que tivemos com o corpo técnico-pedagógico. Em nossa primeira visita à escola conversamos com a diretora, em

pé, no corredor, à porta da sala da direção, bem como ocorreu em quase todas as outras conversas que tivemos com ela, tendo sido interrompidas por diversas vezes, ora por professores, ora por funcionários ou ainda alunos, por motivos diversos como solicitação de material, consulta sobre procedimentos, informações. Apenas em uma ocasião, dia em que não havia alunos na Escola, pudemos nos deter numa conversa mais prolongada e detalhada, sentadas numa sala de aula quase sem interrupções.

Nossa experiência com a vice-diretora foi semelhante, visto que não conseguimos uma entrevista, apenas diálogos breves e súbitos em meio à dinâmica das atividades. De fato, no período em que estivemos na Escola, ela foi convidada para desempenhar alguma atividade na Secretaria Municipal de Educação e, portanto, passava por um momento de transição funcional. Mesmo assim, tivemos sua presença na Escola durante, pelo menos, um mês, sempre com *pouco tempo*.

A coordenadora pedagógica nos concedeu uma longa entrevista num dia em que os alunos haviam retornado para suas casas em função da falta de água na Escola. Ela não esteve ao nosso alcance nem para conversas rápidas informais em momento algum, a não ser neste dia, embora estivesse bastante presente na Escola, onde pudemos observar suas considerações em inter-relação com professores, educadores itinerantes e de apoio da equipe da Secretaria de Educação, em reuniões. Nas palavras da coordenadora pedagógica, o papel da liderança é reconhecido e valorizado como fator identificador, assim expresso:

“A felicidade foi encontrar pessoas como *D* e *V-D*, que pensam como eu e a gente pensa no coletivo e se divide.”(CTP1).

A questão do tempo aparece aí como elemento que não inibe o trabalho integrado da equipe pedagógica, desde que as pessoas que a compõem apresentem pleno entrosamento e sintonia, dividindo tarefas e mesclando papéis nos momentos em que isto se torna necessário. O tempo, então, interfere mas não é considerado como elemento limitador ao bom desempenho do trabalho escolar.

Outro fator considerado como problemático em termos da organização escolar instituída diz respeito à alternância sistêmica de pessoas na escola. A crescente política de reduzir a contratação de pessoal para os serviços públicos aumenta o número de professores não permanentes em regime de “mini-contrato” e um exército de estagiários de ensino médio, que parece dificultar o *aprendizado coletivo*. No período em que estivemos observando, a secretaria da Escola forneceu os seguintes dados: havia 24 estagiários distribuídos entre os serviços de secretaria, sala de aula e informática, além de 06 professores com contrato provisório. Este quantitativo equivale a mais da metade dos profissionais em regime de contrato permanente. O quantitativo de pessoal de sala de aula, especificamente, demonstra que para 28 professores efetivos distribuídos nos diversos níveis de ensino, a Escola conta com mais 06 professores em mini-contrato e sete estagiários de sala de aula.

Este fator foi observado em nossas visitas à escola, especialmente quando uma professora cuja sala de educação infantil situada próxima à sala de professores e ao corredor de trabalho administrativo-pedagógico, nos deu atenção

ao iniciarmos nossas visitas de observação enquanto os demais profissionais não deram importância. Observamos que nossa presença não era vista como elemento diferente na rotina escolar. A nosso ver, não despertamos curiosidade porque a presença de estranhos é freqüente no dia-a-dia na Escola. Em outras palavras, a rotatividade de pessoas na Escola é comum, fazendo parte integrante da estruturação organizacional sistêmica e escolar. Esta rotatividade permanente de pessoal não afeta negativamente o aprendizado coletivo do grupo, desde que estagiários e professores em mini-contrato fazem parte da dinâmica institucional e grupal. O exemplo tomado a partir das falas dos estagiários pode esclarecer esta dinâmica de grupo e ainda reforça o sentido atribuído ao papel da liderança na organização escolar direcionado a esta particularidade:

“A relação com a direção é ótima, participo de reuniões do Conselho. Fiquei antes de vir pra cá numa creche, mas não gostei muito porque lá tem diferença de tratamento com os estagiários; aqui não, todo mundo é tratado igual, pedem opinião, você é escutado”.(E2)

O estagiário sente que faz parte da Escola, que é valorizado nas relações com todos que a compõem e também em sua organização, o que permite inferir que as relações interpessoais são flexíveis, não lineares.

“Fazer uma auto-avaliação como monitor é difícil, porque falta preparo com relação à prática; era para a gente ter treinamento para lidar com as crianças na execução dos programas. Eles ensinam como ajudar as crianças a aprender, a não fazer o trabalho pelo aluno, a não tomar a frente do aluno”(E1)

Os estagiários não apenas são respeitados como membros componentes da organização escolar, mas suas opiniões são levadas em consideração internamente. Além disso, a própria Secretaria de Educação tem a preocupação de oferecer capacitação apresentando as diretrizes curriculares da rede de ensino aos estagiários. Assim, os princípios pedagógicos do sistema educacional são divulgados, permitindo sua integração no meio escolar, o que legitima a *direção* institucional tomada, que inclui o pessoal contratado em regime transitório. A própria diretriz, conforme o estagiário, atribui um certo sentido emancipatório como conteúdo pedagógico.

Cabe aqui uma ressalva quanto ao modelo de organização democrático. A organização democrática pressupõe, em contraposição à antiga ordem explicitamente burocrática, uma estrutura mais flexível e complexa, transformando o tempo e a organização de trabalho num mosaico que liberta da padronização ao mesmo tempo em que destitui o trabalhador do controle de seu próprio tempo e organização do trabalho.(Sennett, 2000).

É assim que, mesmo qualificando estagiários, a estrutura administrativa de funcionamento e contratação de pessoal limita a formação de um grupo de trabalho na escola que possa dar continuidade e permanência ao projeto pedagógico propriamente escolar, demonstrando uma face da racionalidade burocrática-instrumental, mais do que uma estimulação à organização escolar com sentido emancipador, apesar do conteúdo pedagógico divulgado na capacitação da rede escolar. O modelo democrático traz a lógica organizacional do antigo

modelo que conserva, através de estratégias institucionais (controle através de procedimentos padronizados), um sentido de subordinação.

Nestes termos, a organização formal – institucional apresenta-se concretamente como fenômeno complexo que ora se apresenta como fator limitante à construção do projeto organizacional, ora abre possibilidades para a sua instituição endógena. Por isso, o tempo é aqui utilizado como *um dos* indicadores da racionalidade burocrática que ainda permanece na organização escolar democrática. Sua interferência no comportamento valorativo na organização escolar, no entanto, é relativa visto que esta reflete regras de cooperação e respeito mútuo.

A organização baseia-se em regras de reciprocidade de ação entre cada sujeito e seus colegas de trabalho e espelha um comportamento cooperativo.

## **7.2. Regras de cooperação**

O processo de desenvolvimento de uma consciência de trabalho em equipe e de uma auto-responsabilização por parte de todos é complexo. A tensão dinâmica apresenta-se, por exemplo, quando os entrevistados tratam da questão da participação, ora enfocando objetivamente a ação, ora a possibilidade de discussão ou ainda a necessidade da reflexão seguida de decisão para a ação. Assim, encontramos aqueles que afirmam uma postura individualista e indicam a necessidade de um Estado forte que institua de fora a organização da escola:

“Associado a movimento de classe: nunca. Educação se faz só em sala de aula. Saiu dela e acabou-se. A postura do professor tem que ser bem dosada. Minha postura, eu gostando de dar aula, tudo bem. Não existe democracia no plano político, como é que vai ter no plano educacional? Os pais e a comunidade não sabem o que é. Tem curral eleitoral. É feito a tv: não é a televisão que é produto da sociedade, é a sociedade que é produto da tv. Não é a sociedade que é produto da escola, é a escola que é produto de uma sociedade, é a sociedade que produz a escola. Sou ateu praticante. Nenhuma organização me representa. A partir do momento em que eu delego para um representante, eu perco poder. Toda solução vem de cima para baixo. Diálogo é bom, mas só fica no diálogo. Eles só gostam de mandar, não de dialogar. É só uma maneira de formatar as coisas. Na escola participo das reuniões pedagógicas, mas são inócuas. Eu diria o lugar-comum: é tudo de cima para baixo e não sai daí. Se não tem organização de fora da escola, não tem nada. Você ta perdendo o controle, nem há mais respeito em relação ao conhecimento, está se perdendo a hierarquia.”(P)

Diversos argumentos são utilizados para justificar uma *participação passiva*, indiferente, como a autonomia docente que, neste caso, relaciona-se à individualidade e ao *gostar de dar aula*. Aliás, dar aula é diferente de educar, o que denuncia uma postura pedagógica unidirecional, não dialógica, mais identificada com uma pedagogia tradicional do que com o modelo proposto pela rede de ensino. A descrença na democracia é relacionada à manipulação associada à ignorância da comunidade, argumento utilizado para explicar a não participação nas decisões coletivas. A centralização das decisões justifica a passividade. Este conjunto de afirmações demonstra a percepção de que não há produção coletiva na Escola, mas fragmentação do trabalho pedagógico e organizacional, características do modelo burocrático.

O ranço observado na expressão do professor denuncia a crítica ao modelo democrático, desde que ele afirma que a representação reduz o poder, o que nos

parece contraditório à sua própria presença como representante, já que participa das reuniões que, conforme sua fala, não se traduzem em decisões. Esta imagem demonstra um modelo em que há limites para a organização da Escola a partir do coletivo, apesar do próprio professor afirmar sua participação, o que indica a existência de fatores que fogem ao seu domínio, o que ele exprime como uma idéia de *desorganização*.

Entretanto, observamos que neste modelo, há espaços de exercício e relações de poder. Conforme Werle,

“Não há poder, *a priori*, nos Conselhos Escolares, mas como decorrência do exercício da palavra, da capacidade de argumentação nas reuniões, do nível de escolaridade dos participantes e da politização da comunidade escolar, as percepções que os diferentes atores desenvolvem sobre o poder real influem nas relações de poder.” (2003: p.10)

Entretanto, como lembra a autora, as reuniões escolares (particularmente as do Conselho Escolar) conferem significado às posições dos participantes. Compreendemos que quando não há organização coletiva, o trabalho escolar depende de *cada um*, concepção comum entre professores que acreditam na *habilidade* de ensinar. Barreto (1975) constata a predominância da concepção do magistério como uma arte, em que todos os aspectos pessoais e inusitados são mais valorizados do que os requisitos técnicos:

“Esta ótica individualista, que conduz à atribuição do fracasso em última análise ao próprio aluno e não à escola, é a mesma que induz o professor a lançar mão do recurso que, se supõe, ele pode dispor com maior abundância: o seu empenho pessoal em desempenhar bem a profissão. Ele coloca em segundo plano, tanto a consideração das condições técnicas e institucionais, quanto as referentes à estrutura da sociedade a que a instituição escolar pertence”(op.cit, p.107)

Essa visão fragmentada e individualista constitui a Escola refletindo certa tendência à apatia no trato com a organização mas encontra-se difusa em meio às práticas vivenciadas que tendem ora à valorização da ação individual, ora do espaço democrático e coletivo. A resistência por parte de alguns sujeitos é entendida como pluralismo que eventualmente desestabiliza (Cortina, 1988). Em outras palavras, a organização é permeada por diversos mundos e valores onde, sob diversas formas, promove a tolerância.

Assim, em termos de práticas vivenciadas nos contextos tanto da rede de ensino, quanto da escola, registramos numa reunião regional preparatória da COMUDE (Conferência Municipal de Educação) num dia de sábado, diversos rostos conhecidos de funcionários e professores da Escola, o que entendemos como atitude voluntária, extra-ofício. Queremos dizer que se desenvolvem comportamentos subjetivos que possibilitam a coerência entre as ações e os valores. Participar da reunião é uma manifestação democrática, que sugere a presença de regras de controle por parte dos sujeitos, delineando um comportamento valorativo que inclui liberdade individual, cooperação com o *outro* e ocupação do espaço coletivo ou público.

Conforme Apple (1989), “os trabalhadores em todos os níveis tentam criar condições informais para obter algum grau de controle sobre seu trabalho, para estabelecer algum sentido de poder informal e para utilizar suas habilidades”(1989: p.112). Entendemos que o poder de cooperação é um dos fatores que possibilita um controle substancial por parte dos sujeitos sobre as normas do sistema.

Durante a reunião, realizada na sua própria sede, pudemos observar a demanda docente de horas para planejamento. O argumento central da reivindicação consistia na recente implantação do regime de ciclos que estaria exigindo amadurecimento de professores via discussão dentro da escola e, portanto, *instituinte*. Entretanto, alguns trechos de entrevistas nos mostram o contrário, como o que se segue:

“Atividades que faço, só a sala de aula mesmo. De manhã estou numa escola particular, à tarde estou aqui e à noite na F.V.(escola). Infelizmente, tem que ter três escolas. Não dá tempo pra parar pra pensar muito, para estudar. Você termina sem tempo, mas eu procuro, dentro das minhas possibilidades, fazer o melhor, variar um pouco. Procuro fazer algo dentro da realidade deles, algo que façam uso lá fora. (e continua) A democracia nas escolas, em geral, acho que não funciona. Cada um tem seus próprios interesses e a escola está ficando em segundo plano.” (P2)

O engajamento individual (*possibilidades de cada um*) parece utilizado como um *recurso* quando não se tem em vista o espaço democrático. É fato que a maioria dos professores tem mais de um vínculo empregatício, o que sobrecarrega a rotina diária e limita a disponibilidade de tempo para diálogos. Observamos que

algumas professoras de educação infantil e fundamental I trabalham dois expedientes na Escola e, portanto, permanecem ali por mais tempo. Elas demonstraram, em diversos momentos em que estivemos presentes, afetividade com as crianças e vínculo com o projeto escolar nas relações que estabelecem, através de manifestações de carinho e compreensão do contexto sócio-econômico-cultural em que os alunos se inserem.

Portanto, a descrença anunciada sobre o modelo democrático se converte numa prática democrática concreta, visto que elas aderem ao projeto pedagógico que traz implícito o valor democrático de respeito às diferenças (multiculturalismo), aqui relacionada às iniciativas *individuais*.

Para resolver os problemas encontrados na escola, tais como fatores sócio-econômicos, indisciplina, apatia, são utilizados métodos ora autocráticos, ora persuasivos. Barreto destaca que:

“Quando o interesse do professor se faz sentir através da intensificação do diálogo entre aluno e professor, da atribuição de pequenas responsabilidades a alunos problemáticos, da conversa com os pais, o comportamento tende a melhorar” (1975, p.102)

Mesmo com a tendência à visão individualista, há também quem encontre argumentos mais fortes para firmar a adesão ao espaço democrático, com engajamento *de grupo*:

“Gestão democrática é aquela que se faz em parceria com todos os envolvidos. A decisão tomada é do coletivo. Mas, mesmo sendo gestão democrática, tem que ter um responsável.” (e continua): Eu trabalho na sala de aula, como docente. Quando tem reunião, eu participo. Participo também pensando em alguns projetos para que essa comunidade participe. Tento envolver os pais no meu trabalho fazendo com que eles conheçam o funcionamento da escola, se envolvendo na educação dos filhos, em pesquisa que eles levam para fazer em casa. Mas o retorno é pequeno, às vezes eles dizem que não tem cola em casa pra colar, que não teve tempo,...“(P3)

Vale destacar que a democracia é também associada aos direitos de cidadania compreendidos pelos diversos segmentos, seja via reforçamento de argumentos veiculados pelo Estado, seja via associação com as práticas concretas do dia-a-dia escolar. Efetivamente, observa-se uma escola municipal em final de ano letivo repleta de alunos nos três turnos. O direito democrático não se restringe à matrícula na escola pública, mas inclui a permanência nela. Além disso, vai sendo construído como referência de cidadania, na qual perpassam diferentes racionalidades e modelos de ação, vinculados a projetos ora individualizados, ora coletivos.

“Na escola aqui, o processo de democratização interfere de forma favorável e você percebe isso vendo a frequência dos alunos. É fim de ano e a escola ta cheia. Minhas filhas vinham sempre comigo (antes) e achavam a escola deserta. O processo democrático faz a criança permanecer na escola”.  
(P)

Os resultados concretos aparecem ao olhar dos próprios sujeitos, que valorizam o trabalho construído coletivamente no sentido dos direitos sociais e da cidadania. O tempo e o potencial crítico-argumentativo são inter-relacionados, sim, mas não são mutuamente excludentes. O próprio tempo institucional inclui espaços de reflexão conjunta. É assim que a Escola se organiza, indicando um equilíbrio dinâmico entre o modelo democrático proposto pelo sistema e *um* modelo específico de gestão coletiva que vai sendo concebido em meio a relações flexíveis no interior da Escola.

### **7.3. Organização e projeto pedagógico**

Durante nossa permanência na Escola pudemos observar diversas ocasiões de encontros, ou seja, momentos destinados formalmente ao pensar coletivo. Reuniões de pais e mestres, encontros pedagógicos com o coletivo de professores e por áreas, encontros do pessoal técnico-pedagógico para discussão e planejamento. O tempo institucional inclui, portanto, tempo para pensar coletivamente a Escola. É nestas ocasiões que as regras formais da organização são estabelecidas. O desenrolar destes encontros, entretanto, acontece de forma diversificada.

Algumas regras formais são geradas a partir do sistema e incorporadas na Escola conforme suas diversas interpretações. Ora são cumpridas burocraticamente, ora transgredidas sutilmente. Eventualmente são geradas regras informais ou não formais na Escola a partir das brechas abertas pelas

regras do sistema. Isso pode ser observado nos espaços de relações informais, não apenas naqueles espaços institucionais reservados às discussões e decisões na organização, como nas reuniões do Conselho Escolar.

Dentre as regras formuladas internamente na Escola, chamou-nos a atenção a questão relativa à utilização do campo externo. Numa das reuniões presenciadas foi lembrado que, por determinação coletiva anterior, só as crianças pequenas poderiam utilizar o campo e as grandes não. Reforçava-se a idéia da utilização do espaço externo *com preservação*, o que trazia naquele momento o sentido implícito que os meninos grandes não saberiam cuidar *bem* do bem coletivo.

Levantamos aqui duas questões. Uma primeira, relativa à idéia de cuidar bem, traz sentido de um valor que tem não apenas caráter moral, mas ético, visto que está presente na definição da ação escolar organizada e na direção que é atribuída à ação sobre o bem coletivo. Conforme Rios (1999, p.49), “o bem é definido no âmbito de valores criados socialmente”, isto é, num contexto historicamente determinado e, portanto, produzido na Escola, *instituinte*. Uma segunda questão, relativa ao bem coletivo que aí se relaciona a bem público, desde que a Escola é pública mas deve ser devidamente cuidada por parte do público específico que dela deve se apropriar, trazendo sentido de promoção do bem público pela via da deliberação coletiva. Os princípios coletivos são formulados via diálogo e razão coletiva.

O que pudemos observar na seqüência da discussão sobre a utilização do campo foi a forma de apropriação da regra no cotidiano, que passamos a relatar. O recreio escolar nos atraiu a atenção por sua dinâmica própria e, particularmente,

por observarmos seu significado enquanto espaço da espontaneidade das relações entre alunos e professores e alunos entre si. Neste espaço também as regras de funcionamento e seu cumprimento/ descumprimento se tornam mais nítidas, e permitem observar os conflitos gerados na organização entre o sistema instituído e a infração ou clandestinidade das ações organizacionais num contexto, conforme retratado acima, que é *democrático*.

Assim, no recreio, pudemos registrar um diálogo entre professoras a respeito do campo:

- “Na quadra, os meninos não podem brincar porque às vezes tem ratos mortos, tem muito mato, tem buracos, por isso os meninos não saem. Tem que chamar a prefeitura pra tratar da quadra”.
- “Mas também é mais difícil controlar (os alunos) lá fora.”
- “Sabe que, por lei, não pode ter portão com cadeado, etc, para poder circular e evacuar, caso haja pânico ou incêndio. Há uma circulação ao redor da escola, mas não dá pra deixar os meninos soltos porque eles podem fugir.”
- “Aqui dentro (do salão) eles só podem brincar de pega”.

O diálogo informal explicita em um primeiro momento a *discordância* de uma professora com relação à regra, desde que entende que o campo externo oferece perigo às crianças. Na seqüência, aparece uma referência ao desejo de *acomodação* ao espaço interno do salão onde se vivencia o recreio, apesar de suas dimensões limitadas. Segue a argumentação substantiva que relaciona a legislação ao seu sentido inerente, demonstrando consciência de que a regra interna de trancamento dos portões transgride a regra sistêmica. Este argumento é finalizado com a expressão *conformista* de que, caso a Escola não institua

regras internas de funcionamento, as conseqüências serão negativas (fuga de alunos). Finalmente, a constatação dos limites impostos pela necessidade que conduziu à *regra não-formal* de manter o recreio, o que demonstra oposição ao que foi discutido na reunião formal.

A consciência a respeito da importância da brincadeira bem como de sua necessária restrição aparece sob formato de regra interna na Escola, que conflita com a regra do sistema educacional, evidenciando a necessidade de controle sob duas perspectivas distintas, uma do sistema (evacuação) e outra da organização (perigo da fuga).

Este diálogo foi registrado durante o primeiro momento de recreio do turno matutino, caracterizado pelo funcionamento de educação infantil e fundamental I, ou seja, freqüentado por crianças pequenas. Logo após, toca o sinal para o 2º recreio. Entra no salão um outro grupo de crianças com as respectivas professoras. A maior parte das crianças vai para a janela da cozinha, pegar a merenda; alguns meninos saem pela fresta forçada da grade do portão grande situado na parte da frente do salão, que está trancado com cadeado. Trouxeram uma bola e vão jogar no campo! Um deles tirou a camisa e deu para a professora segurar, guardar. Ou seja, ela sabe e vê que eles vão para o campo, saem pela fresta aberta do portão proibido de sair que, inclusive, é *guardado* por uma funcionária. Esta fica com a chave dos portões (um localizado na frente do salão, outro localizado na parte posterior, perto das salas de aula) e, a cada turma que vai entrar ou sair, ela abre e fecha, para que os meninos do outro turno de recreio não entrem no horário indevido.

Há uma terceira alternativa de passagem pela cozinha, por onde timidamente passam poucas crianças, professores e funcionários. A merendeira parece ser brava e respeitada. De vez em quando se escuta: “Eu já não disse que não é pra passar por aqui?” Mesmo com a alternativa da cozinha, sem regras explícitas de proibição de passagem, as crianças dificilmente passam ali (*regra não-formal*), mas, apesar da presença da funcionária responsável pelo portão e da interdição explícita, as crianças passam a olhos vistos pela fresta proibida.

Conforme Ferreira (2003, p.101), as atividades que não têm cunho educativo (limpeza, merenda, serviços gerais) não são valorizadas nas escolas mas “o trabalho da merendeira, que é responsável pela preparação e distribuição de alimentos, por exemplo, envolve atitudes e modos de agir que podem influenciar a educação das crianças de forma positiva ou negativa, daí a sua importância educativa”. Compreendemos que a merendeira é respeitada e, por isso mesmo, tem certo *poder instituinte*.

Por seu lado, a funcionária do portão cumpre burocraticamente seu papel e não consegue obter respeito por não encontrar argumentos suficientes para as regras que lhe são atribuídas: simplesmente *cumpe regras instituídas por outros* sem atribuir sentido.

Esta funcionária vai freqüentemente até o portão grande da frente e abre para outros funcionários entrarem. Quando passam, algumas crianças que estão no pátio externo também entram, outras ficam fora e ela fecha o portão com o cadeado, automaticamente, sem questionar. Algumas crianças que saíram pela fresta também voltam por lá, como que num certo *pacto de convivência*! Convivência significa que as regras existem e estão presentes na consciência das

professoras, das funcionárias e dos alunos. A clandestinidade, burla ou transgressão à regra, relaciona-se à discordância, desresponsabilização, conformismo e acomodação, que limitam o potencial de proposição de novas regras, gerando as informais, ao invés de servir de passo à instituição de novas regras formais para a organização escolar. Assim, a funcionária do portão incorporou mecanicamente o papel de guardá-lo, de maneira dissociada dos princípios da própria regra, sem questionar o real significado implícito ou mesmo sem contestar a norma organizacional, sem fazer nada para modificá-la, sem atribuir *valor* à norma. Assim não consegue argumentos que façam a norma *valer* ou ser cumprida.

As professoras participantes do diálogo, por sua vez, manifestaram através de vários argumentos sua discordância da regra coletivamente instituída, mas não manifestaram esta descrença no devido ambiente institucional e, assim, o consenso obtido informalmente se sobrepôs ao definido na reunião formal, da qual fizeram parte. Na prática, extravasa-se um conflito que não apareceu na reunião coletiva que instituiu a regra. Conscientes dos perigos e das determinações institucionais legais, a regra instituída no Conselho Escolar permite às crianças pequenas a utilização do campo e nenhuma estratégia é estabelecida para que a regra seja cumprida!

O hiato existente entre a formalização e a não formalização pode ser interpretado de diversas maneiras. Fundamentalmente, compreendemos que as ações comportam intencionalidades, sendo parte de sistemas mais amplos e de processos de compreensão intersubjetiva. Neste sentido, a burla de regras instituídas não é entendida como falta de respeito institucional, mas apresenta-se

como expressão de uma ação coletiva que inclui, entre outros, um conceito de participação na vida escolar em que nem todos se reconhecem comportando uma *competência instituinte*, mas, pelo contrário, se auto-referenciam a partir de uma racionalidade burocrática que delinea uma cidadania passiva onde as regras formais são padronizadas a partir de preceitos “externos” e onde há espaços para a existência de regras não-formais.

A cultura escolar inclui um processo de construção organizacional coletiva onde convivem diferentes níveis de responsabilização pessoal na construção do projeto organizacional institucional, bem como uma diversidade de opiniões e opções quanto ao fazer organizacional que são expressos na forma de contradições, a exemplo da utilização do campo. Compreende-se a negação da regra como *atitude positiva* de definição de estratégias organizacionais, apesar da aparente passividade.

A organização escolar é vista como uma coletividade social na qual se desenvolvem padrões de comunicação e de inter-relacionamento. Nestes termos, “são construções sociais únicas pelo partilhar de símbolos, significados, crenças e valores em comum.” (Werle, 2003:p. 169)

Registramos um outro episódio que nos permite aprofundar o debate a respeito do conflito normativo, em que encontramos algumas professoras com suas bolsas penduradas nos ombros, em movimento de expectativa de fim de expediente, na hora do recreio e, portanto, ao meio do expediente. Apenas uma professora levanta, se interessa pela confusão das crianças enquanto outras duas

professoras continuam sentadas, conversando. Depois outra se levanta em ritmo muito menos intenso do que a dinâmica das crianças sugere.

Conforme Ferreira (2003, p.230), a questão do cuidado em relação aos alunos em espaços fora da sala de aula varia de acordo com práticas individuais de cada profissional e não em termos de limites legais de atuação. Nestes termos, “a dimensão racional é parte importante na atividade docente, considera-se que o cuidado deve estar inserido nessa racionalidade, por meio de práticas cotidianas do professor/professora como uma das maneiras de alcançar os objetivos das escolas”. A autora ressalta que as diferenças entre as escolas relacionam-se aos diferentes profissionais que se responsabilizam por olhar as crianças nestes espaços, ora professores, ora equipe técnica, ora auxiliares.

No exemplo observado, as professoras não se responsabilizaram pelas crianças, ao passo que uma estagiária de magistério atenta, avisa às três professoras que estão conversando que o sinal acabara de tocar anunciando, portanto, o fim do recreio. Elas não se mexem. A menina repete mais uma vez. Nada. Só levantam depois de um tempo. O *dia de pagamento* era o motivo central que teria gerado a movimentação de saída de professoras no meio do expediente, e as teria desmobilizado completamente com relação às suas atribuições cotidianas, como o *olhar o recreio*, com a alegação de que precisavam resolver as contas a pagar e justificando a falta de tempo entre um expediente e outro, visto que acumulam empregos. Há uma regra não-formal vivenciada que *permite* às professoras a saída mais cedo em dia de pagamento, mas não há regra explícita de que a responsabilidade de olhar as crianças no recreio seja dos estagiários que, entretanto, assumem a responsabilidade

Outro motivo freqüente de liberação de expediente incide em dia de assembléia de professores, quando, *por direito*, são liberados para participação, ainda que o horário previsto para a realização da assembléia seja fora do seu turno. Os alunos já sabem que provavelmente não haverá aulas neste dia, mesmo sem explicitação formal da regra.

A liberação de expediente escolar é justificada por motivos diversos que conflitam com as necessidades e direitos dos alunos de *terem aulas*. O hábito parece efetivamente justificar as atitudes de descompromisso, visto que, freqüentemente, ainda que com a presença das professoras, atitudes educativas deixam de ser tomadas, desconsiderando os preceitos filosófico-pedagógicos adotados pela rede de ensino. É como se o embasamento filosófico adotado pela rede de ensino fosse relacionado apenas aos espaços formais, como a sala de aula, isentando as professoras nos momentos em que não há *trabalho pedagógico*. Esta descontinuidade atitudinal e o descompromisso com o projeto pedagógico (e social mais amplo) retratam a superficialidade com que as normas institucionais são incorporadas, ou seja, a formalidade das instituições, denotando falta de responsabilidade e compromisso com a organização e, particularmente com o projeto pedagógico institucional.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinar que as escolas devem elaborar e executar sua própria proposta pedagógica, esta se constitui via busca de alternativas para a organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, é no “contexto de re-significação da organização do trabalho escolar que se insere a discussão em relação à construção do projeto pedagógico”(Souza e Correa, 2002: p. 48)

Weber (1991b) associa o projeto político-pedagógico a interesses de caráter conjuntural de determinados grupos:

“Talvez por confundir projeto político-pedagógico próprio com formas próprias de concretizar propostas político-pedagógicas válidas para o sistema de educação estadual e municipal e por não tematizar a própria história da educação pública nas diversas regiões do país, a luta pela democratização da gestão educacional, centrada na discussão de formas de participação, resumida freqüentemente à eleição de dirigentes, (...) tem-se fixado na defesa de projetos educacionais próprios, que muitas vezes se restringem a vincular a escola à comunidade em que ela se insere, à qual caberia definir os conteúdos a serem ministrados e avaliar o ensino oferecido, conforme pode ser constatado nas inúmeras plataformas eleitorais propostas por candidatos a diretores de escola.”(p. 34)

Nestes termos, o projeto é visto como promessa mas não garante seu cumprimento, ao mesmo tempo em que vincula interesses particulares à rotina escolar. Destacam-se as relações interpessoais nos espaços informais. Esta prática de terminar mais cedo o expediente é associada ainda a uma outra característica da rotina escolar, que é o movimento dos corredores.

O movimento de professores pelos corredores se mostrou freqüente, mas desarticulado de qualquer propósito pedagógico. É natural que crianças em atividades escolares possam desenvolver tarefas na sala sem a presença permanente da professora, mas não foi bem assim que ocorreu por diversas vezes, quando os alunos se dispersavam nos momentos de saída de sala das respectivas professoras. Numa destas ocasiões, a professora perguntou: “Por que vocês estão fora da sala?” E mandou as crianças de volta, ao que recebeu a

seguinte resposta: “Mas, tia, eu vim beber água”, explicação suficiente para a professora dizer: “Tá bom, meu filho, mas vá logo!”.

Esta cena típica da dinâmica escolar é interpretada de diversas maneiras, seja como indicativa de ausência de objetividade e clareza quanto aos propósitos educativos e até mesmo ausência de prazer no trabalho. O que ressaltamos neste diálogo é a explicitação de um conteúdo superficial, destituído de argumentos convincentes, de um lado e do outro, denotando insuficiência reflexiva.

A prática de saídas é *contraproducente* quando se pretende realmente que alunos estejam motivados para as aulas – objeto do trabalho pedagógico institucional e organizacional - quando professores se apresentam desmotivados! A aceitação por parte das professoras da explicação dos alunos sobre suas saídas em momentos em que eles deveriam estar realizando alguma tarefa na sala de aula, é fluida, sem argumento convincente! Faz-de-conta que o aluno acredita que a professora tem algo importante a resolver no corredor e faz-de-conta que ela acredita que o aluno vai beber água! Faz-de-conta também que a tarefa a ser realizada na sala de aula era importante mesmo, ou seja, não tem problema quando os alunos ficam sem aulas ou o expediente é reduzido à metade!

A lógica instrumental e burocrática diz que lugar de aluno e de professor é na sala de aula, apesar da regra instituída (perspectiva filosófico-pedagógica da rede de ensino) dizer o contrário. Nem se segue a regra, nem se cria uma alternativa condizente com a realidade e os anseios dos que fazem a escola. O professor arruma uma justificativa vaga e aceita a justificativa do aluno, sem substância. A escassez de recursos argumentativos sólidos significa *resistência* seja ao projeto pedagógico, seja ao projeto institucional global.

Estas situações nos remetem ao questionamento a respeito dos direitos democráticos adquiridos. Não que todo o trabalho escolar deva ser realizado dentro da sala de aulas mas, durante nossa permanência na escola, pudemos observar apenas uma oportunidade de atividade pedagógica extra-escolar, momento em que houve uma feira de conhecimentos em uma escola próxima e os alunos foram visitar e conhecer as experiências de outras crianças. Além desta, observamos a saída de sala por *motivo pedagógica* ou objetivo explícito, quando foram agrupadas algumas turmas (em uma única sala de aulas) para assistir a um filme de vídeo-cassete, sob supervisão de estagiários, em ocasião de reunião de professores (oficina pedagógica). A regra geral se efetivou na forma de trabalho pedagógico dentro de sala, burlado por professores e alunos com as saídas inconsistentemente justificadas, com convivência mútua. A lógica racional instrumental torna o mundo escolar distante do conteúdo manifesto pelo projeto político-pedagógico do sistema educacional.

Esta discussão traz em seu cerne o questionamento a respeito da real incorporação de uma proposição filosófico-pedagógica baseada na concepção sócio-construtivista, anunciada como filosofia norteadora do trabalho pedagógico escolar da Rede Municipal de Ensino, mas que parece restringir-se quanto ao alcance real. Observa-se que a perspectiva adotada não foi plenamente incorporada ou justificada, quer dizer, o sentido da adesão àquela linha do pensamento pedagógico não foi associado por parte dos professores que demonstram ter informação insuficiente para compreender os motivos da escolha pedagógica da Rede e aderir efetivamente ao modelo escolhido.

Nesta lógica, a movimentação dos corredores pode ser associada à ausência de sentido do *dever fazer* pedagógico, pertinente a um modelo de co-responsabilização coletiva que não se efetiva, carecendo ainda de uma direção que *fiscalize* o que acontece na escola. O modelo hierárquico impregna o cotidiano, apesar da proposição sistêmica emancipatória.

Queremos dizer com estes exemplos de situações que algumas regras institucionais se fazem presentes na escola, mas são burladas constantemente, como o caso da carga horária regulamentar de um expediente de, no mínimo, quatro horas diárias, de uma proposição pedagógica que prevê liberdade e assegura o direito para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos sob orientação docente e uma diversidade de abordagens metodológicas educativas visando a motivação dos alunos para os estudos.

Afinal, a regra ou o princípio valorativo estabelecido pelo sistema educacional diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e da escola. Este princípio nem se materializa, nem é cobrado pela sociedade.

O sistema democrático instituído se faz presente na escola, mas não há conscientização e mobilização suficiente para consecução das regras instituídas, o que abre espaço para a burla de regras e não necessariamente conduz à contestação explícita e reformulação das mesmas, apesar do espaço democrático. As regras não-formais e informais estão presentes na dinâmica escolar independentemente da autonomia e liberdade organizacional para a instituição de novas regras.

Este modelo organizacional apresenta, portanto, uma diversidade de centros de poder, como no modelo da fractalização proposto por Estêvão (1998),

desde que a criação de regras não se restringe aos contextos coletivos formais. Traz características dos modelos burocrático e democrático, o que não se apresenta na forma de conflito explícito, mas de mediação, na prática, entre a organização sistêmica e a proposição organizacional endógena.

### **7.3. A influência da cultura escolar na proposição de regras**

As estratégias de produção do modelo organizacional são, portanto, singulares e sustentam-se entre o instituído e o instituinte, sendo associadas à espontaneidade e, neste sentido, à diversidade. Mas o respeito à diversidade é um dos princípios democráticos.

A explicitação da noção de espontaneidade é apresentada num depoimento do corpo técnico-pedagógico:

“Professor tem uma coisa espontânea, de participar com idéias, planos, projetos. Alguns desdenham. É um universo sem homogeneidade. Muitos professores gostariam de ter tudo igual na sala de aula, mas não dá, tem diferenças!” (E continua explicando o que entende por competência pedagógica:) “Tem uma professora que tem uma prática rasteira, mas tem bons resultados, alfabetiza, tira o máximo do aluno. Ninguém é o dono do conhecimento, a gente aprende. Competência pedagógica é ter o retorno do aluno, não é conhecimento, não é graduação.” (CTP n)

A presença da crítica incide sobre modelos pedagógicos institucionalizados que nem sempre dão o resultado esperado, apesar do conhecimento de uma base

teórica que estabelece para a rede de ensino uma determinada linha metodológica. A abordagem de critérios próprios para a construção de um entendimento do trabalho pedagógico na organização escolar é indicativa de um modelo dialógico-crítico. O princípio da diversidade se faz presente e há valorização das idéias, sinônimo de um mínimo necessário de reflexão.

Há, portanto, regras informais sendo vividas na organização escolar, sem homogeneidade, o que nem sempre representa infração de princípios instituídos, como o direito do aluno aprender (como princípio filosófico-pedagógico proposto pela rede de ensino). A proposição endógena de um trabalho que é eficaz, neste caso, por parte de uma professora, reforça o argumento anterior que desvincula infração normativa e cidadania ativa. A idéia de prática rasteira é associada à imagem da tendência pedagógica tradicional que, quando associada ao bom resultado, configura-se como noção positiva do trabalho desenvolvido.

Não necessariamente implica em crítica ao modelo pedagógico instituído (sócio-construtivismo), nem incorporação do modelo tradicional como regra, mas vínculo ao princípio da diversidade de modos do fazer pedagógico, ou melhor, à construção individual do saber fazer, princípio fundamental do próprio sócio-construtivismo. A interpretação da entrevistada nos traz, portanto, indícios de uma proposição organizacional singular a partir da diversidade de práticas pedagógicas veiculadas.

A diretora também faz referências às regras informais:

“A construção coletiva movimenta a escola com uma indisciplina que é normal. Algumas pessoas não conseguem se enquadrar no ‘movimento indisciplinado normal’ e

precisam de tudo certinho, de regras prontas, estabelecidas. Por exemplo, as oficinas foram estabelecidas pelo coletivo; os que não entendem não só não conseguem trabalhar, mas terminam desarticulando o resto. Não é luta por um espaço, é enquadramento numa realidade móvel, dinâmica”. (D)

O entendimento de normalidade da indisciplina vincula-se ao de dinâmica difusa, sem forma definida, característica da informalidade. A indefinição de uma forma específica de disciplina também se articula com a singularidade organizacional. Além disso, a compreensão demonstrada dos que entendem e dos que não entendem a dinâmica própria da Escola reforça o argumento anterior, do respeito ao princípio democrático da diversidade ou pluralidade, respeito às individualidades. *Não há um único modelo de disciplina porque a Escola não segue modelos: constrói os seus próprios.*

A proposição de modelos singulares aparece também com relação ao papel atribuído ao Conselho Tutelar. A Escola e, mais especificamente, seu “núcleo motor” demonstra certa clareza quanto ao papel auxiliar do Conselho Tutelar como instituição que apóia, mas não determina, o que caracteriza a noção de potencial organizacional para a autonomia. A geração de regras internas, apesar das normas do sistema educacional, isenta a organização do caráter de burla e a identifica com a busca de justificativas para situações problemáticas com as quais se defronta.

Exemplo disto foi observado numa situação de final de ano letivo (mês de outubro), quando da chegada de um aluno transferido de outra escola. A diretora explica para a mãe que a Secretaria de Educação *não permite por lei*, mas afirma

que a Escola não pode deixar um aluno sem estudar, como quem diz “o que é que eu posso fazer?”. Encaminha a mãe para ir à secretaria da Escola, *autorizando* a transferência. Esta atitude parece ser conscienciosa, demonstrando haver algum sentido no trabalho escolar, bem como uma filosofia que norteia a prática pedagógico-administrativa, que leva a escola a aceitar crianças, seja como e quando for, desde que é regida por um conjunto de *princípios valorativos*, dentre os quais, o do direito à cidadania, que inclui acesso à escola, apesar da regra sistêmica.

Ha ainda mais um exemplo que demonstra o sistema normativo informal da Escola na fala do corpo técnico - pedagógico, quando apresenta a atitude de uma professora em relação ao comportamento indisciplinado da turma de alunos:

“Uma professora chegou na sala e colocou os pés em cima da mesa. O aluno perguntou: o que é isso, professora? Aí ela disse: Vocês não colocam assim? Por que eu não posso?”  
(CTP)

A entrevistada esclarece que a Escola procura falar na linguagem das crianças, brincando, mas enfatizando uma relação de respeito, ao mesmo tempo em que afirma que as crianças não devem voltar para casa por mau comportamento, mas devem ser atendidas nas suas necessidades, sendo encaminhadas eventualmente para atividades alternativas e chamando os pais quando necessário, visando sua *educação*. Ela continua, explicando:

“Eu não posso querer moldar os alunos a terem o comportamento que eu cobro dos meus filhos em casa. Até porque, às vezes, ele é até ridicularizado em casa com esse comportamento. A gente pode melhorar, mas mudar tudo não dá. Muitos meninos presenciam inclusive relacionamento sexual. Não posso querer moldar, mas ele tem que saber que a escola é uma instituição, que tem regras que eles devem seguir”.(CTP)

O exemplo traz a articulação de um conjunto de argumentos para justificar o sistema normativo informal da Escola, baseado em princípios valorativos como o respeito e a educação numa perspectiva abrangente. O comportamento descrito da professora que coloca os pés em cima da mesa serve para a entrevistada mostrar que são aceitos procedimentos não protocolares como mecanismo de ajuste em meio às condutas consideradas regulares para o comportamento docente.

Esta construção viva e ativa é percebida por parte dos que fazem a Escola, ainda que nem todos compartilhem os mesmos modelos de ação, nem tampouco todos os princípios valorativos com a mesma clareza. De fato, os diversos segmentos apresentam diferentes interpretações para a dinâmica escolar, em seus variados aspectos. Assim, uma mãe refere-se à inteligência das crianças apontando o sentido do trabalho escolar:

“Não sei dizer sobre o ensino. Algumas (crianças) aprendem. As mais rebeldes são bem inteligentes, muito mal criadas, mas inteligentes”.

A potencialidade intelectual dos alunos é valorizada da mesma forma que a potencialidade docente de ajuste às situações. Colocar os pés em cima da mesa foi interpretado como uma resposta docente ao comportamento dos alunos e não necessariamente desrespeito, bem como a rebeldia discente foi interpretada em associação com inteligência ou atividade, não desrespeito. O entendimento sobre os comportamentos não convencionais denota *valor positivo*.

Além disso, a distinção que a mãe faz no conflito inteligência versus comportamento indisciplinado demonstra seu potencial para opinar nas questões educacionais e escolares. Paradoxalmente, entretanto, extravasa o sentimento de baixo auto-referencial da comunidade para opinar nestas questões. O ciclo vicioso negativo que se explicita na baixa auto-estima da comunidade que “*sabe de seus limites*” é contrabalançado com a possibilidade de vislumbrar críticas argumentadas por parte da comunidade, que espera alternativas estimuladoras para o incentivo à inteligência de seus filhos.

O exemplo da fala desta mãe retrata uma outra face do perfil instituinte da organização, não como proposição de regras, mas configurada como crítica argumentada que se torna exigência atitudinal alternativa da Escola, essência do movimento instituinte.

Ha também alusão explícita ao conjunto de valores da organização escolar e da necessidade de discuti-los e sistematizá-los, conforme a fala de um professor num momento de reunião no Conselho Escolar, para facilitar a dinâmica da ação escolar em sintonia cooperativa:

“Eu queria falar dos valores, queria criar uma comissão para ir construindo o regimento interno: que valores que a escola pode adotar como valores para o regimento da escola? Parece que a própria prefeitura ainda não sabe qual é a tarefa, como vai ser o controle social da educação. Eu tenho ouvido falar de indisciplina e acho que agente poderia começar um processo de discussão para já valer como referência nossa, mais consistente, mesmo antes do regimento”.(P)

Os exemplos retratam o processo de construção de um sistema normativo interno, no caminho da autonomia, bem como a independência de determinações da Rede de Ensino, em função de necessidades surgidas no interior da organização escolar. Observa-se uma forma de participação espontânea construindo a autonomia e buscando instituir uma identidade de grupo. Naturalmente que o processo não ocorre de forma homogênea por parte de todos que fazem a Escola e, portanto, encontramos situações de burla de regras consensuais, que entendemos ser o reflexo de ausência ou insuficiência de significado para as regras existentes, a exemplo do que explicitamos anteriormente.

Esta construção é difusa, processual e constitui-se como um amadurecimento do coletivo escolar ora via conflito, ora via indiferença aparente. Reforçamos a afirmação anterior de que não se segue à risca um padrão normativo instituído porque a Escola constrói os seus próprios modelos de ação. Seu movimento organizacional reflete, portanto uma interação entre as regras do sistema educacional e a proposição de regras endógenas, sejam formais, não-formais ou informais. A produção de modelos de comportamentos alternativos é característica e concretização do princípio da autonomia na Escola.

Isso é possível porque os padrões de organização instituídos pelo sistema educacional consentem, via *frestas* inerentes ao próprio modelo democrático adotado, a intervenção autônoma dos sujeitos. Neste sentido, Lima (2002) explica que o exercício da autonomia possibilita a construção de *modelos de gestão*, num sentido plural, diversificado, em formatos variáveis em cada escola.

“A natureza e o âmbito dos modelos decretados serão profundamente alterados (e estreitados), insistindo mais nos grandes princípios e perspectivas gerais, bem como nas formas de responsabilização dos órgãos e atores escolares, assim abrindo possibilidades de uma estruturação mais livre a nível escolar, alargando e aprofundando a tipologia e o alcance das regras e das decisões.”(op.cit:p.52)

Até mesmo os discursos críticos, ainda que acompanhados de práticas que denotam passividade, não significam simples ausência, mas resistência ao modelo democrático regulador. Aliás, a própria negação constitui-se como um movimento de afirmação, típico da reflexão filosófica.

Há, sim, uma ética em construção, permeada por diversas éticas. Estas, denotam indicadores diferentes para a organização escolar, para o estabelecimento de regras em seu interior, bem como para a sua concretização, inclusive para a participação e proposição de novas regras.

O modelo organizacional adotado pelo sistema educacional inclui a autonomia que *se materializa* na medida em que o exercício da autonomia define os próprios modelos de gestão nas escolas. Compreendemos assim, que as

normas realizadas são justificadas com argumentos substantivos, indicando a razão como um dos elementos fundamentais da organização comunicativa.

Nestes termos, compreendemos que o modelo de organização da Escola aproveita os espaços disponibilizados pelo sistema escolar, ultrapassando os limites dos modelos burocrático e democrático a partir da própria visão que os sujeitos têm da organização, o que garante sua mobilização instituinte.

## **CAP 8. PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO.**

Afirmamos no capítulo anterior que a Escola experimenta diversos centros de poder, desde que apresenta regras organizacionais definidas a partir de contribuições individuais e coletivas, emergindo sob diversas formas ou seja, como uma “irregularidade fundamental”, “como realidades e realizações multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articulados... por saberes e representações em construção e freqüentemente de sentido incerto,...” (Estêvão, 1998, p.218).

Esta irregularidade traz, a nosso ver, um sentido dialógico inerente à crise do modelo regulatório do Estado democrático que trata Santos (2001), como afirmamos anteriormente, visto que emerge como tensão entre as demandas sociais por participação e o distanciamento da representação política.

Essa noção de organização escolar insere-se no contexto da realidade democrática educacional brasileira, cuja legislação incorpora o princípio democrático não apenas como valor mas também como processo, desde que estabelece dentre as atribuições para os estabelecimentos de ensino determinações legais e práticas (como as constantes na LDB 9394/96 de elaborar e executar sua proposta pedagógica, prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento, articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, ou presentes na Constituição de 1988, que assegura o direito de todos à educação), como direitos de *cidadania social*.

Considerando como característica fundamental da direção democrática adotada pelas políticas educacionais a *participação de todos*, analisamos neste capítulo a cultura escolar via tematização da participação dos sujeitos. Lembramos, para tanto, do que já destacamos a respeito dos princípios que regem o formato organizacional democrático instituído, tais como a igualdade democrática política e social e a representatividade como forma de organização (ampliação de responsabilidades via direito ao voto). Procuramos então verificar como estes princípios se concretizam na prática escolar reconhecida como democrática, caracterizada dialogicamente como articulação entre as perspectivas de regulação e emancipação.

Assim, quando tematizamos a noção de democracia junto aos entrevistados, perguntamos se teriam alguma mudança a propor em termos organizacionais, com o intuito de conhecer os argumentos utilizados para justificá-las, bem como seus valores de referência e os princípios que estariam balizando as demandas para a organização da e na escola.

Os sujeitos questionaram a democracia instituída, a exemplo de uma mãe que colocou em dúvida a possibilidade de um bom trabalho na escola pública, defendendo a qualidade da escola privada, embora com argumentos conflituosos, que denotaram ênfase no princípio da igualdade democrática.

“Não sei o que eu mudaria; a única coisa era botar em escola particular. Como eu não posso... Lá, vai pelo interesse da criança. Eles puxam mais pelo interesse das crianças, lá é pago, né? A minha menina é interessada, ela mesma puxa pelos estudos, mas os outros... eu não sei não. As professoras que ela pegou, eu sempre conversei e gostei muito, mas não sei se são todas assim.”(M3)

A experiência vivida na escola pública é relacionada a um sentimento de satisfação que é conflituoso, considerando o desejo latente de acesso à escola particular. Esta mesma mãe informou que o outro filho teria desistido da Escola, o que nos causou estranheza, desde que ela não teria sequer comunicado à Escola e nem mesmo teria sido chamada a conversar a respeito, apenas afirmou: “Ele disse que não vinha mais e não veio, pronto!” (M).

Weber (1991b) explica que a escola privada segue as normas contidas nos planos oficiais de educação e privilegia projetos próprios que expressam interesses específicos, tal como acontece na escola pública. Entretanto, os interesses que atingem a escola pública têm caráter conjuntural relacionado às alianças políticas que a cercam. Assim, freqüentemente, as propostas político-pedagógicas das escolas públicas são concretizadas sob forma restrita, vinculando a escola à comunidade em que se insere. Não tematizam a luta pela democratização da gestão educacional e as formas de participação, retratando, portanto, que os serviços educacionais “são vistos como concessão àqueles que têm maior poder de negociação e não como direito inerente à cidadania, o que tornaria legítima a utilização de relações interpessoais no trato da coisa pública.”(Weber,1991b,p.29)

O relato da mãe indica que seu projeto pedagógico próprio consistiria em *puxar mais os estudos* ou reforçar o ensino, o que não vê concretizado como projeto coletivo da Escola. O projeto coletivo, por sua vez, inclui, o acesso às professoras por intermédio de relações interpessoais ou interesses específicos, particulares. O exemplo retrata a tensão dinâmica entre o caráter regulatório das políticas educacionais e a liberdade individual, tal como discute Santos (2001).

A informação um tanto ingênua, indica ausência de compromisso tanto por parte da família, que não deu atenção a um fato de tamanha gravidade, quanto da Escola, indicando deficiência na responsabilidade de acompanhamento de seus alunos e na garantia da permanência na escola. Compromisso e responsabilidade são valores fundamentais da democracia.

A igualdade democrática é percebida como direito à permanência na escola, qualquer que ela seja. A escola pública efetiva um ensino que satisfaz parcialmente esta mãe, visto que tem acesso às professoras e, contraditoriamente, não garante a permanência do outro filho, o que nega o próprio princípio contido nos documentos oficiais.

A espontaneidade e ausência de motivos diante de fato tão grave como a evasão escolar, demonstram apatia ou desconhecimento para com os direitos de cidadania, o que significa um distanciamento da participação política, apresentados via inconsistência argumentativa e valorativa.

A discussão proposta por Lima (1997) esclarece que a Escola enquanto organização ou grupo escolar estaria respondendo, ao olhar da mãe, à qualidade do trabalho pedagógico e o caso específico do filho evadido, seria visto apenas como exceção.

Queremos dizer com isto que os problemas estruturais da organização escolar superam as possibilidades de desenvolvimento da qualidade no trabalho pedagógico para todos e não consideram as demandas de crianças com dificuldades de integração e permanência escolar. Este caso não é exclusivo do menino evadido e demonstra que o direito de cidadania restringe-se a parcela das crianças pela via do clientelismo político ou da ingerência pessoal. A noção de

permanência é atribuída ao sistema e a de evasão é compreendida como problema particular. A organização escolar é associada, então, a uma potencial permanência e, conseqüentemente, à igualdade democrática e a família, diferentemente, não é responsabilizada pela realização do mesmo valor.

Senneth (2000) explica que a responsabilidade por fatos que estão fora do controle das pessoas se confunde com um sentimento de culpa, como uma *falha de caráter*. No exemplo citado, a mãe afirma valores e segue regras em que acredita (conversa diretamente com as professoras), não tendo ingerência/controle sobre a evasão.

O autor caracteriza este tipo de comportamento como fluido e explica que o termo pode ser sinônimo de adaptável, bem como de descontraído, sem impedimentos. O compromisso da mãe com os estudos dos filhos torna-se superficial.

Quando analisamos a noção de democracia manifestada pelo corpo técnico-pedagógico, observamos diversos enfoques indicativos de que a democracia instituída engessa a ação da Escola, ao mesmo tempo em que legitima ações que garantem um mínimo de qualidade ao trabalho pedagógico.

A diretora da Escola traz referências ao elemento instituído pelo sistema escolar, apontando para a dificuldade de fazer acontecer algumas determinações que *vem de cima*:

“A capacitação em rede é um investimento, havendo também organização para a capacitação. Os 200 dias estão garantidos, mas as 800 horas não. No sábado, dia 19/10, fizemos uma reunião (na Escola) para negociar a carga horária de trabalho para fechar o ano”.(D)

A lei tem que ser cumprida e a organização formalmente deve aplicá-la; mas, na prática, a diretora reconhece os limites em aplicar o instituído e demonstra a negociação interna que ocorre para moldar o cotidiano à lei. Esta negociação faz parte da dinâmica organizacional escolar na medida em que há disponibilidade de recursos que justifiquem a infidelidade normativa ou *interpretação* da lei para sua aplicação *na medida do possível* naquela realidade.

Em outras palavras, Ferreira (2003) afirma a *fabricação* do cotidiano a partir de estratégias e táticas que são desenvolvidas ora pelo sistema educacional, ora pela unidade escolar, o que constatamos via negociação interna, diferente de simples determinação da direção escolar.

Assim, o cumprimento do horário escolar instituído parece ser almejado na medida da negociação via utilização do argumento do direito público. Mas o direito nem sempre é assegurado, quando comparamos com algumas situações vividas, a exemplo do expediente escolar que deve ter no mínimo quatro horas de trabalho (os artigos 23 e 24 da LDB 9394/96 definem 800 horas e 200 dias letivos de trabalho pedagógico escolar). Entretanto, existem alguns esquemas determinados a partir da própria organização escolar, que permitem a saída mais cedo em dias de expediente normal, com justificativas diversas, como o *dia de pagamento*, por exemplo, que terminam burlando o direito instituído e assegurado por lei.

Portanto, ao mesmo tempo em que há negociação para garantir o direito do aluno, o mesmo argumento não vale para outra proposição semelhante, que assegura ao professor o *direito* de receber o salário em horário de expediente de trabalho! Esta dinâmica é interpretada por Ferreira (2003, p. 259) como *fragilidade*,

caracterizada como a *fabricação* por meio de táticas, das normas e programas elaborados no cotidiano escolar.

A Escola vai promovendo ajustamentos à lei e, assim, vai delineando o seu perfil desejado, desde que retrata o que pensa sobre educação, sobre ensino, sobre os conteúdos de suas ações, sobre o aluno. Conforme Santiago (1997, p.71), “É a aproximação, cada vez maior, entre o que se pensa ser a tarefa da instituição escola e o trabalho que se desenvolve na escola.”

A dinâmica retrata o conjunto de intenções do coletivo escolar, de suas prioridades e das medidas tomadas para concretizar suas intenções. O *projeto pedagógico* levado a efeito na Escola “são as intenções do corpo da escola, geradas, discutidas e postas em ação por todos aqueles que fazem a escola...” (Santiago, 1997, p.71), ora traduzindo-se sob aparência de conformidade, ora de conflito.

O choque de interpretações ou mesmo de direitos é justificado pela educadora de apoio quando fala a respeito da *flexibilidade de interpretações* a partir da afirmação da autonomia escolar e do princípio educacional maior, qual seja, o de formar para a cidadania, como um princípio de *autonomia instituída*.

“A escola tem autonomia, a rede municipal dá as diretrizes, tem uma linha do pensamento pedagógico. Mas não é rígido, pode diversificar, o professor tem autonomia em sala de aula. O programa é voltado principalmente para formar cidadãos, preparar para a cidadania como objetivo maior, o professor também”.(CTP2)

As diretrizes da rede municipal de ensino estão presentes como estratégias e a autonomia é entendida como a diversidade inerente ou como espaços abertos às táticas desenvolvidas por cada escola, a exemplo do que Ferreira esclarece.

A autonomia neste caso é entendida como a flexibilidade disponibilizada pela própria lei e encontra dificuldades quando se defronta com o embate entre a autonomia escolar e a autonomia docente. Observa-se que o conceito de cidadania não está suficientemente claro, a ponto de ter um significado relativo ao contexto escolar e outro relativo ao trabalho do professor. Ou melhor, há clareza quanto às diretrizes para a autonomia expressas na lei, relativas ao desempenho do trabalho escolar institucional, diferente daquilo que se entende que aconteça dentro da sala de aula (mundo da vida).

O debate a respeito da democracia com referência a direitos e deveres ou seus limites, é aprofundado nas palavras da diretora.

“Acho que os professores também se vêem com mais direitos, essa é a minha leitura. É a própria concepção, essa é uma postura de relação de respeito (ao professor), entendeu? Na discussão do projeto, um (professor) disse: ‘vamos constituir um grupo pra formar um projeto de respeito ao professor’. Que isso? Isso não existe! Falta clareza sobre a relação de direitos e deveres pra todos. Quando se discute a avaliação do processo, você encontra isso, falta de disciplina do aluno. A falta de disciplina também é culpa deles, dos professores. E aí, você, o que você fez pra mudar isso? Mas eles demoram, é muito mais fácil você culpar o outro. Na discussão da gestão também, eu tenho que chamar pra a reunião do Conselho, eu tenho que fazer a ata do Conselho, além das minhas atribuições. (Eles) Não têm consciência, não assumem a responsabilidade. E não é só o aluno pra desperdiçar, quebrar coisa, tem professor que pede um equipamento e vai embora e depois você pergunta: ‘Cadê o vídeo?’, aí vem: ‘Não sei, vai

buscar!'. Se você não se ligar que aquela tv ou aquele vídeo foi pra tal canto, ficou com tal professor e que não voltou até aqui, você tem que ir buscar, se não, fica sem. Sumiu um vídeo aqui que ninguém sabe como! Aquele fiozinho, o cabo, eu já peguei não sei quantos cabos rodando por ai, pelo chão, com o plug, e quem foi que deixou? Foi o aluno que levou? Não, foi o professor!".(D)

O sentimento de uma democracia que pede ajustes e co-responsabilização é o sentido do processo de construção coletiva. A democracia, conforme o depoimento, deve ser instituída pela própria organização escolar. O entendimento da *demora* por parte do professor denota que ha certa compreensão das dificuldades do processo, ao mesmo tempo em que afirma o descaso ainda presente na organização. Tal processo exige o reconhecimento de limites e de falhas, com sentido de auto-avaliação constante, de diferenciação entre o instituído e o realizado.

Na prática, ela consegue argumentar junto aos diversos segmentos, as diferenças entre as normas e o seu cumprimento numa linguagem acessível e direta, o que torna seus argumentos compreensíveis. Numa reunião de pais e mestres, um diálogo retrata o potencial argumentativo para esclarecer a regra e seu cumprimento/descumprimento:

D - A escola não é do governo, não. É do povo. A gente paga imposto para o governo manter a escola, o posto de saúde. Tudo que a gente consome, cigarro, comida, tudo tem imposto. Quando quebra, é a gente que tá pagando, com o feijão que come.

P – E o atraso?

D – Atraso é 15 minutos pra professor e 15 minutos pra aluno. Mas entra, não na hora que quer, a gente controla, senão vira

bagunça. A gente vê quem tá sempre chegando atrasado e conversa.

M – E a farda?

D – Não tem mais nada dessa azul, o que tinha a gente já deu. Vai ter farda nova com o símbolo da prefeitura.

D – Mais questões que vocês queiram colocar?

M – Pode vir sem marcar pra falar com a professora?

D – A escola é pública, a hora que chegar, a gente tem que receber, pode procurar para falar e conversar.

Mais questões? As professoras estão aqui pra conversar com vocês e entregar os boletins, certo?

Este trecho do diálogo em uma reunião traz conteúdos significativos. A regra que limita em 15 minutos o atraso para a entrada de alunos e professores é explicitada, ao mesmo tempo em que a flexibilidade realizada na prática é justificada. Ou seja, há regras e exceções, visto que o argumento do direito do aluno de acesso à escola é garantido. Na medida em que se observa a reincidência de atrasos por parte de alguns sujeitos, (tanto professores quanto alunos), a devida atenção será oferecida. Assim, se alguém entrar atrasado, apesar da regra, não ficará fora da Escola, mas será alvo de atenção. Esta explicação permite aos pais o esclarecimento a comentários freqüentes do tipo “fulano chega atrasado e não acontece nada, então também posso atrasar!” ou ainda, “pra que existem regras na Escola, se não são cumpridas?”. Há explicitação dos significados e das interpretações das regras, de seu cumprimento e das medidas tomadas nos diversos casos de transgressão, medidas tomadas em conformidade com cada situação e interpretação.

O acesso aos professores é disponibilizado como direito dos pais, apesar de comentários observados entre os professores que reclamavam a falta de

regras para estabelecer limites ao acesso dos pais. Assim, a interrupção de uma aula por parte de um pai ou mãe, enquanto uma professora está trabalhando em sala com seus alunos, é interpretada tanto como descumprimento normativo relacionado ao direito do aluno de ter aula, como de cumprimento normativo relacionado ao direito dos pais de acesso ao professor. Este retrato do conflito normativo diz respeito às diversas interpretações dadas às regras instituídas, e é regulado ou mediatizado pelo argumento oferecido com consistência pela diretora, que afirma que a Escola é pública e, portanto, é dos pais, ao mesmo tempo em que oferece um período institucionalizado para o diálogo entre pais e mestres.

Os direitos realizados na Escola são o retrato das concepções a ela subjacentes e são ainda relacionados ao seu aspecto processual e dinâmico, o que também é observado quando o foco é o regimento escolar. A elaboração do regimento escolar foi citada pela diretora, na perspectiva da democracia processual, construída, instituinte, conflituosa:

“O Regimento, a gente vai tentar construir, a gente já construiu a parte pedagógica, né, só falta sistematizar. Esse processo de tronchura faz parte do PDE, e a intenção, que a gente pensou até, discutindo com CTP, fazer até o final do ano, mas a gente não tem tempo, tem um mês, não tem a mínima condição. A reflexão no momento é se aprendeu, se não aprendeu, lamentavelmente. Poderia, mas não tem clima pra isso. Aí, como essa parte da proposta pedagógica já está pronta, na capacitação do próximo ano a gente vai trabalhar regimento, vai se organizar pra trabalhar o regimento com todo mundo da Escola. Tem a proposta pedagógica e o regimento; acho que a participação dos professores na primeira parte do projeto político-pedagógico foi boa, o pessoal se posicionou, tem uma questão corporativista, de toma lá, dá cá, entendeu?”  
“Digo: eu dou dez horas pra a gente tentar fazer uma reflexão

conjunta sobre a escola, e tem neguinho que marca o dia da reunião pra sábado. Alguns não gostaram. ... Essas foram as reuniões do sábado, foi o fechamento, onde surgiu essas questões, de criar um código. Mas era um nomezinho tão ... Surgiu uma proposta de respeito, de instituir uma comissão para julgar essas questões. Pô, quem é que julga? Quem julga é o Conselho, a gente vai criar outra instância paralela para isso? Não existe! Eu discuti e a gente conseguiu desmanchar esse entendimento. Quem faz isso é o Conselho Escolar. Se ele não tá fazendo, vamos trabalhar pra que ele faça bem, mas quem tem que fazer isso não é outra instância dentro da Escola.” (D)

Na concepção da diretora, o documento legal que apresentará as normas de funcionamento organizacionais, será fruto de um processo conflituoso, já esperado. A intenção de organizar o documento normativo da Escola até o final do ano letivo não é possível devido à falta de tempo para a reflexão, mas a organização do Conselho Escolar garantiu uma reflexão conjunta sobre a Escola, mesmo que ocupando horário extra-escolar, o que garantiu a essência do documento, ou o *espírito da lei*, denominado provisoriamente de *código*. As idéias enviesadas e conflituosas surgem no decorrer do processo e contribuem, desde que explicitadas, como interpretações sobre a organização da Escola, inclusive a respeito do papel do Conselho Escolar.

A mesma lógica crítica e argumentativa permeando as adversidades institucionais relativas ao entendimento de democracia aparece quando o tema em foco é a participação. Alguns problemas relacionados à participação institucionalizada são resolvidos, apesar das dificuldades. Assim, diversas afirmações e observações apreendidas a partir dos diversos segmentos nos oferecem respaldo para o entendimento dos significados de participação, tanto a

afirmada quanto a vivida. Alguns exemplos aparecem nas afirmações dos estagiários.

“Estou participando de todas as reuniões, às vezes para saber o que fazer por conta da verba que vai chegar. Um dos projetos, (em) que eu dei opinião, era sobre a internet e a rede escolar. Porque já mudaram a parabólica três vezes de lugar e não está funcionando, não pega, tá desativada. A biblioteca também tá desativada. Eles pedem opiniões, mesmo sendo estagiário!” (E1)

“Estou satisfeito com a Escola, na Escola. É a primeira vez (que trabalho). No início, deu um desânimo. Tentei tomar iniciativa própria e consegui resultado. A direção é ótima, tem competência. Eu chego, vejo algo errado e falo com a diretora ou com a vice e fica tudo anotado. Tem um relatório de um dia pro outro, elas passam a informação e a outra lê. Eu falei que os monitores do outro turno deixaram os computadores ligados de um dia para o outro. A direção falou e resolveu” (E1)

A idéia de continuidade está presente na dinâmica que inclui rotatividade de pessoas e de turnos, visto que diretora e vice-diretora se revezam nos diversos períodos escolares para dar conta dos três turnos. O sentimento de participação ativa revelado demonstra um efeito visível para o trabalho organizacional, apesar da permanência efêmera dos estagiários na organização.

Constatamos aqui uma referência ao princípio democrático da representatividade, sob contorno não formal, visto que não há representação dos estagiários no Conselho Escolar ou outra instância formal, mas o entrevistado encontra na equipe de direção representação aos seus interesses no trabalho.

Por outro lado, observamos a participação de pessoas *mais permanentes* na vida escolar, como é o caso dos pais de alunos que por vezes passam anos

acompanhando seus filhos na escola, muitas vezes mais de um filho. Assim, quando questionada sobre sugestões que daria para a Escola, uma mãe, apesar de participar do Conselho Escolar, diz: “Escuto, não falo não, não sou de falar. As dúvidas eles respondem, voto nas decisões.” E prossegue a respeito de sua participação na associação de moradores: “Associação de moradores? Não, vou nada! Não gosto desse negócio de eleição, não tenho tempo!”

A representação, na prática, não é associada às instituições democráticas formais e informais. Santos trata da participação afirmando que a representação democrática distanciou-se dos anseios da população representada, tornando os cidadãos alheios da representação “sem, no entanto, terem desenvolvido novas formas de participação política, exercitáveis em áreas políticas novas e mais amplas” (2001:p.249).

Este trecho da fala da mãe é indicativo do modelo institucional hierárquico internalizado na comunidade, desde que ela nada tem a sugerir e espera pelas idéias de alguém que “sabe pensar”. O seu entendimento sobre sua participação se restringe a freqüentar as reuniões do Conselho com escuta e voto, mas não se sente na condição de pensar algo inteligente e entende ser mais “correto” que alguém pense em seu lugar, resguardando-se ao voto, apesar de seu vínculo duradouro na organização escolar.

Senneth (2000, p.53) afirma que “a sociedade busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis”, tal como podemos caracterizar o Conselho Escolar e questiona como o ser humano seria capaz de se engajar num contexto de flexibilização, considerando a valorização da espontaneidade e o efeito pacificador da rotina sobre o caráter das pessoas. O

autor afirma que “a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam”(op.cit, p.54), o que contribui para o que denomina de “corrosão do caráter”.

Compreendemos com esta discussão que a crítica à burocracia e a instituição do modelo democrático garantem a manutenção de relações de poder de controle. Assim, democracia incluiria a representação, a participação, a informação e o direito ao voto, mas a espontaneidade e a insuficiência no dom da fala, neste caso, justifica seu silêncio da mãe, denotando uma razão burocratizada, cumpridora de tarefas, ao mesmo tempo em que o estagiário *fala* sem a reserva de espaço institucionalizado.

Os alunos, por sua vez retratam a participação da seguinte maneira:

“Tem uma menina que é representante de turma, ..., ela vai para os negócios (reuniões), mas não sei o que é não, não sei explicar direito. Ela foi com seis alunos para lá com uma mulher. Eu votei nela para representante. Quando ela vai para a reunião, a gente não conversa antes na sala, não.”(A2)

Este entendimento corresponde à noção de democracia representativa associada a uma *participação passiva* e representa o conceito e os anseios de participação democrática da comunidade. A noção de democracia inclui, portanto, diversas concepções de participação. As diversas táticas adotadas são

homogêneas dentro da própria Escola, sendo desenvolvidas em conformidade com diversas situações nas quais os sujeitos e os segmentos se vêem envolvidos.

Assim, estagiários que são transitórios na Escola, não teriam institucionalmente papel ativo, mas participam ativamente na sua organização, visto compreenderem a importância de seu engajamento como um direito, enquanto mães de alunos, segmento permanente, cujo papel a ser desempenhado é definido por lei, manifestam passivamente seus direitos, restringindo-se à ocupação dos espaços institucionalizados. A noção de participação não se restringe ao tempo de permanência na vida escolar, como supúnhamos, mas abrange o auto-entendimento do potencial participativo dos sujeitos que fazem parte da Escola, o que é diverso, heterogêneo. Estagiários fazem parte, portanto, de um núcleo instituinte. A concepção de democracia está presente na organização, ao olhar dos diversos segmentos. A participação democrática, entretanto, não é consensual, mas conflituosa.

A Escola, portanto, oferece diversas oportunidades de participação aos sujeitos, sejam formais, informais ou não-formais, que remetem ao entendimento de democracia instituída, a partir do interior do mundo da vida escolar. O nível de atividade participativa varia nos diversos segmentos, faz parte da organização e, mais, independe da perenidade das pessoas na vida escolar.

São diversas as lógicas que perpassam a organização. A democracia, portanto, institui formalmente a participação e os papéis sociais a serem desempenhados pelos indivíduos na organização, sem determinar ou garantir o nível em que ela se traduz na prática.

Esta multiplicidade de lógicas traz implicações para as relações de poder e geração de regras e normas na Escola, o que passamos a enfocar, ora na perspectiva do *habitus* instituído, que traz caráter conservador, ora na perspectiva da infração ou resistência às regras como manifestação de uma autonomia em construção.

### **8.1. Organização coletiva e diálogo**

Em função do conflito valorativo, alguns problemas cotidianos merecem regulamentação, ainda que não formal. Por exemplo, o escasso engajamento das professoras na determinação de novas regras é observado ainda no recreio, onde os alunos, especialmente os do turno matutino, por serem crianças menores, mereceriam a supervisão das mesmas, visto que correm, brincam, podem se machucar, também batem umas nas outras, brincadeiras por vezes agressivas, mas algumas professoras nem se abalam. Frequentemente alguma criança vem se queixar, solicitando auxílio: "Tia, ele tá dando em mim" ao que se escuta como resposta: "Menino, deixa disso!".

O aluno que apanha dos colegas e não encontra respaldo para sua defesa, entende que a professora está ali para controlar a indisciplina mas seu problema toma uma dimensão individual, não coletiva da Escola, refletindo uma racionalidade individualista, não democrática.

À tarde, turno que conta com alunos em idade mais avançada, boa parte dos professores está *autorizada* a estar na sala de professores na hora do intervalo, como uma instituição. Entretanto, os adolescentes se comunicam via

jogos de sexualidade pertinentes à idade, o que mereceria certo controle disciplinar, visto que dividem com alunos menores os mesmos espaços de recreio.

Estas observações são relacionadas à ausência/ presença de normas institucionais relativas aos comportamentos esperados nos horários *livres* ou de atividades espontâneas. Na sala de professores se escutam conversas do tipo: “Aqui eles não respeitam. Chamam nome (feio) o tempo todo, não têm respeito”. Criticam sem mudar seu próprio comportamento! O que estes professores estarão fazendo para colaborar com a educação destes alunos? Não haveria uma forma de *revezamento* de professores em horários alternados para participarem do intervalo com os alunos, circulando, conversando? Alguém se interessa? O horário de trabalho escolar exclui a responsabilidade sobre o intervalo do recreio, tal qual acontecia com a organização escolar tradicional, que atribuía ao professor o papel de ensinar enquanto a função de olhar o recreio destinava-se aos inspetores de disciplina (bedel).

O distanciamento do dever educativo no recreio e nos espaços de interação informal é observado permanentemente na dinâmica escolar. A ausência de regras na escola é observada em relação ao comportamento generalizado de desrespeito com relação ao ambiente coletivo escolar, não apenas por parte de alunos, mas também por parte de professoras que assistem a tudo praticamente impassíveis.

A lógica de sua ação é guiada pela distinção entre o plano da sala de aula, onde desempenham papel de autoridade instituinte, e o plano da organização da Escola, onde historicamente desempenham papel passivo, visto que não comportam a obrigação de agir educativamente sobre o comportamento dos

alunos nos horários *livres*, o que as torna insensíveis aos fatos que ali se fazem presentes.

Conforme Ferreira (2003) são diversas as formas de atenção dispensadas às crianças nos espaços fora da sala de aula, bem como são diversos os responsáveis por esta atividade, em conformidade com os projetos pedagógicos escolares. O que se observa na Escola é a ausência de responsabilização ou normatização a respeito, no caso do recreio vespertino, revelando a existência de cumplicidade entre os membros. Assim, vai sendo delineado um conjunto de ações próprias que caracteriza o próprio projeto pedagógico singular na organização.

A crítica com relação à bagunça e à ausência de regras para as atividades espontâneas das crianças pode ser analisada como reprodutivismo concretizado sob forma de distanciamento, apatia, desde que nada mudará se ninguém fizer algo para mudar, como se houvesse a expectativa de alguma força exterior aos sujeitos, ou alguém outro *que não eu!* É presente a idéia de que a escola *nada pode* em se tratando da formação, da educação doméstica, da indisciplina, de uma formação moral distinta. Indica uma continuidade sistemática do modelo de atendimento educacional via *habitus*. Conforme Benevides,

“A introdução do princípio da participação popular no governo da coisa pública é, sem dúvida, um remédio contra aquela arraigada tradição oligárquica e patrimonialista; mas, não é menos verdade que os costumes do povo, sua mentalidade, seus valores, se opõem à igualdade – não apenas igualdade política, mas a própria igualdade de condições de vida. Os costumes, não há como negar, representam um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular. Daí sobrelevar-se a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa – numa sociedade republicana e democrática..” (1991, p.194)

A população, nestes termos, parece não partilhar ainda o costume da participação e a crença nos direitos de cidadania. O desperdício de comida faz parte dessa rotina desregulamentada e desrespeitosa, fenômeno contraditório considerando a realidade sócio-econômica da clientela escolar caracterizada como de baixa renda. A imagem que se tem é de que a escola não se manifesta de forma mais enfática, no sentido de preservar um ambiente coletivo limpo e agradável, sem participação na proposição de regras. Quem deve zelar para que as regras tenham cumprimento? Estas são *externas* à consciência e responsabilidade das professoras!

Assim, *olhar* as crianças na hora do recreio não inclui o ato de educar, mas restringe-se ao simples cumprimento formal de estar presente, apesar da regra estabelecida coletivamente de que as professoras do turno matutino devem observar o recreio. Atitudes como jogar comida no chão e pular em cima das mesas parecem não ser de responsabilidade das professoras que estão *olhando* o recreio, assim como o cumprimento do horário escolar! Independente dos conteúdos formais apresentados que tratam, por exemplo, de higiene, saúde e nutrição, componentes curriculares regulares. Os conteúdos não representam sentidos ativos na ação destas professoras e crianças, o que as faz distinguir o espaço formal da sala de aula e o espaço informal do recreio, onde perpassam conteúdos e valores diferentes. Isso reforça a idéia de que a transmissão de conteúdos e valores ainda é prática distanciada de uma reflexão crítica, como propõe o modelo pedagógico sócio-construtivista, ou o projeto contemporâneo de educação instituído pela rede de ensino e assumido pela Escola.

A racionalidade instrumental permeia as regras instituídas e instituintes, visto que são expressas no diálogo das professoras, demonstrando uma visão crítica, sem, entretanto, estabelecimento formal de regras, eventualmente gerando algumas regras não formais. A estrutura institucional permanece como força que move os indivíduos ou grupos, tornando-se mais complexa e difusa, mantendo a característica de concentração decisória bem como as determinações institucionais. “Nas modernas organizações que praticam a concentração sem centralização, a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe.” (Senneth, 2000, p.65)

## **8.2. Os sentidos da participação e as relações de poder na Escola: o engajamento político e a educação para a participação.**

É importante reconhecer na prática cotidiana o exemplo vivo da realização de um projeto de cidadania social, não apenas de direito, mas de reconhecimento de um trabalho feito, que tem sentido na própria existência pessoal e profissional.

Os direitos afirmados publicamente pelo Estado e veiculados em massa pelos meios de comunicação são também apresentados por meio de argumentação esclarecedora, tal como o exemplo de um diálogo em reunião de pais e mestres:

Pai - “E o roubo de bolsa? Meu menino reclamou que quando chegou (do recreio) buliram na bolsa.”

D – “É delicado, não pode constranger, tipo, vai tudo pro banheiro tirar a roupa! É situação constrangedora e o pai pode processar a escola. Que é que a gente faz: vê as bolsas, conversa, vê quem pode ter sido. Se fosse com o seu filho, o senhor podia processar a escola por constrangimento. Por exemplo, arrombaram a porta na hora do recreio. Tem que trabalhar a criança em casa também. Aqui tem menino que passa em cima da mesa! Quem é que passa por cima da mesa em casa? Eu pego todo dia um, mas em casa eles não fazem. Tem pai que nem vê. A escola é um pedaço de casa, tem que cuidar como se fosse a casa. Outro dia quebraram a lâmpada. Os meninos pagaram. A gente vai controlando, às vezes punindo, resolvendo.”

A regra é do não constrangimento, mas este tipo de problema ocorre com certa freqüência. A diretora explica argumentando como costumam resolver de forma civilizada, utilizando como referência metodológica o próprio diálogo argumentado. Se dependesse do impulso imediato, possivelmente a tendência seria a de denunciar e marginalizar, excluir. Neste caso, há possibilidade de retratação, construção educativa, inclusão, garantindo efetivamente os direitos sociais de cidadania, procurando colocar em ação a lei instituída, que propõe a permanência, não a exclusão.

O diálogo retrata a possibilidade de argumentação e reivindicação por parte da clientela, mesmo controvertendo o senso comum que afirma que a camada popular não tem clareza, não tem informação. O exemplo denota uma postura de cidadania ativa, aqui compreendida como uma *educação da própria faculdade de julgar*, o que inclui saber pensar, visto que o questionamento é em si mesmo uma forma de pressão. Benevides (1991), afirma que a falta de escolarização formal

reduz a capacidade do cidadão de dar conta das informações e das exigências de decisão próprios à expansão das formas democráticas de vida, o que conduz a escola a desenvolver a argumentação, que, no entender da diretora, relaciona-se a um processo de conscientização:

“Consciência tá num processo, mas é um processo muito desmontado. Os meninos querendo ir pra um programa de televisão que essas escolas vão, sei lá, rebolar no programa, isso desestimula a escola... Eu espero que no próximo ano, que tem eleição, isso se movimente... Eu não acredito muito num movimento popular de aluno, também não acredito que o professorado se movimente. Acho que isso é um trabalho que pode ser feito via aluno. Agora, não vejo outra maneira de viabilizar a participação. Os pais não tem nada a ver com o movimento social popular, são os pais da escola, através da conscientização dos pais e dos alunos da escola que pode ser feito”. (D)

Ao perceber a possibilidade de conscientização para a cidadania ativa como um processo gradual que deve partir de alunos e pais como clientela da escola, como um movimento distinto do movimento social mais amplo, associa a organização escolar a uma construção endógena, induzida internamente por parcela dos sujeitos que fazem a organização, a partir das exigências da vida prática, chegando a desmistificar a exigência da *intelectualidade*, visto que critica o segmento que é *pensante* por natureza:

“Professores são muito diferentes. Depois da reunião, você pensa que tá tudo resolvido e fica sem cor, sem movimento. Você pensa em tentar dentro da Escola e ver se é por ai, né? Doutrinar não dá...”

“Se for construir a democracia na Escola, vai ser via pais e alunos e tentar via professor. O professor às vezes desmobiliza, é um investimento que a gente não sabe que proporção possa tomar, porque aqui dentro,... Tem que montar espaços fora do horário normal, porque aqui dentro não dá, tem que investir fora, encontros fora, investir na escola aberta, funcionamento aos sábados, com atividades de lazer e atrelada à questão social. Tentar gerar um movimento social, via escola e sala de aula, vai ser meio difícil”.(D)

A referência a espaços fora do horário normal denota a necessidade de espaços não-formais que permitam a reflexão comunitária a partir de um conjunto de sujeitos envolvidos ativamente com a Escola. Este grupo é compreendido como um núcleo instituinte, capaz de pensar efetivamente a vida organizacional coletivamente, independente dos espaços institucionais de participação. Há compreensão, portanto, que enquanto alguns sujeitos se engajam politicamente na proposição organizacional escolar, outros, ainda que representantes formais de segmentos, não necessariamente têm atividade instituinte. Este dado traz repercussões práticas.

O conflito de posições acontece na interface teoria-prática, visto que os professores afirmam uma postura na hora da reunião, ou seja, no discurso, mas na prática, não se engajam no trabalho organizacional. Os pais, por sua vez, têm a exigência imediata, do dia-a-dia, do mundo da vida escolar e, neste sentido, participam ativamente em espaços onde se sentem na condição de interlocutores, como o exemplo da reunião de pais e mestres, mas não na do Conselho Escolar.

Nestes termos, compreende-se que o conflito é inerente à diversidade de relações e de segmentos na busca de propor práticas participativas como princípio do trabalho escolar, princípio democrático de respeito à diversidade. A referência ao engajamento com o projeto da escola aparece sob contorno de um *núcleo* que depende menos do pertencimento a um determinado segmento e mais às possibilidades de conscientização e conseqüente engajamento.

Alunos e pais são vistos com o mesmo potencial argumentativo e reivindicador. O aluno, desde que compreendido em sua fase de desenvolvimento caracterizada pelos questionamentos e necessidade de construção de referenciais (argumentação), na perspectiva da educação para a cidadania e respeito à democracia; os pais, na medida das exigências da vida prática:

“Não adianta gritar. Além de tudo, o adolescente não quer grito, quer conversar, quer quem o escute, quem se aproxime dele, sem agressividade, com esclarecimento”.(CTP)

Nestes termos, a liberdade de falar e o direito de ser ouvido são princípios democráticos cujo cumprimento é exigido, de diversas maneiras.

“Os pais vêm mais pra ter informação, mas não pra participar. Não têm um propósito. A escola oferece um serviço e eles recebem um serviço sem interferir. Eu digo assim, ‘vocês falem porque, se não, vão ficar calados, só no mês que vem. Falem, a gente tá aqui prestando um serviço pra vocês e tem que prestar da melhor forma possível, vocês tem que falar’. Minha fala é assim também com o aluno. Às vezes, vem o aluno e diz assim: ‘eu quero ir embora’. Eu falo assim: ‘Como ir embora, essa escola é uma escola muito cara, vocês tem que ter consciência de que tem que exigir, que a aula comece a uma e meia e termine às quinze pra seis, que é uma escola muito cara’ ”.(D)

A alegação inclui o argumento do direito democrático como esclarecimento aos pais e alunos daquilo sobre o qual devem reivindicar, exigir como garantia de cidadania. A fala da diretora é utilizada como estratégia de coesão induzida, construída a partir de um referencial desenvolvido por um núcleo que pensa a Escola, pretendendo sensibilizar os pais e os alunos do papel social da escola. O conflito entre o projeto democrático e as expectativas da clientela da escola é presente e trabalhado ativamente.

Parcelas dos segmentos fazem parte de um núcleo ativo, aqui chamado de *núcleo motor* no processo de construção democrática. Este núcleo convive nos espaços formais e não-formais que constituem a vida organizacional escolar e imprime um corpo de idéias e práticas que conduzem as ações e a configuração dos papéis extra-oficialmente na Escola.

O núcleo motor é errático, aleatório, não podendo ser definido como um grupo determinado de pessoas, mas como um conjunto de sujeitos que efetivamente desempenha um poder organizacional instituinte, que faz emergir na prática um conjunto de determinações que posteriormente podem vir a adquirir formato institucional ou não. O que o caracteriza é um conjunto de princípios e valores que delineiam não apenas as práticas dos sujeitos que o compõem, mas também suas proposições argumentativas. Tais argumentações consistem em justificativas para as ações e oferecem consistência ao próprio trabalho organizativo da Escola. Confirmam via discurso argumentativo, a *veracidade* de algumas regras vividas na prática, com substância teórico-prática, configurando uma prática argumentativa que é crítica e ética. Esta prática argumentativa é

analisada como mais do que um recurso lingüístico, é um recurso político, é competência político-comunicativa.

Neste sentido, podemos nos apoiar nas palavras de Baptista Machado (1982) que aponta *níveis de profundidade* de participação democrática, quais sejam, o *consultivo*, o *decisório* e o *executivo*. Esta abordagem aponta para a participação democrática como um *processo*, em que nem todos participam na implementação das decisões, garantindo sua concretização, mas encontram níveis ou formas diferenciadas para participar na organização escolar. Suas ações, entretanto, são repletas de valores e princípios.

Estes princípios são de teor democrático e, visto que subsidiam a prática organizacional de forma substantiva, esta prática é considerada emancipatória. Por isso mesmo, alguns problemas cotidianos recebem regulamentação não-formal ou informal, refletindo também práticas e valores conservadores, expressando-se ora sob forma manifestamente conflituosa, ora dissimulada, como resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação, compreendemos que a Escola observada é uma *organização comunicativa*, realizada como uma inter-relação entre as determinações sistêmicas e o mundo da vida escolar. O modelo de organização apresenta-se como um misto entre o modelo democrático proposto pelo sistema educacional e os resquícios herdados culturalmente do modelo burocrático, acrescentando-se ainda a emergência de relações interpessoais que refletem uma liderança autêntica que busca estimular o desenvolvimento de uma educação cidadã participativa e emancipadora.

Dentre as características gerais que lhe permitem desenvolver este perfil organizacional encontramos uma liderança militante, uma comunicação livre e argumentada e o aproveitamento, a partir de uma leitura dos sujeitos que a compõem aberta à ultrapassagem dos modelos burocrático e democrático, das brechas que o sistema oferece.

Este modelo se concretiza na forma de: relações de poder que se propõem à co-responsabilização mas que ainda guardam imagens a partir de alguns sujeitos de uma hierarquia piramidal; formas de participação que engendram diferentes graus de aproximação aos objetivos da organização, concretizados de maneira ora ativa, ora passiva; proposição normativa endógena; a capacidade de influência de idéias relaciona-se ao potencial comunicacional dos indivíduos, não apenas à sua posição social na escala hierárquica funcional, bem como os valores vividos são fruto de certa negociação argumentada.

Destacamos nossas inquietudes relativas aos mecanismos que estariam permitindo a criação e a manutenção de formas alternativas de organizações, bem como seus impactos na vida social, como processo de construção coletiva de uma ordem local, a partir de um mínimo de coordenação de comportamentos, sem o que nenhuma ação coletiva seria possível.

Apoiamo-nos no debate a respeito dos espaços estruturais das relações sociais (Santos, 2000) que comportam concepções de democracia e participação não coincidentes, que privilegiam concepções de emancipação específicas, o que contribui para a adoção de referências sistêmicas interpretadas como perspectivas de vida.

Na análise realizada a partir da observação da gestão democrática na organização escolar sistematizamos nos capítulos 6, 7 e 8, indicativos dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à organização escolar nas perspectivas dos sistemas instituído e instituinte.

Assim, compreendemos que a possibilidade de uma escola vir a se organizar de maneira ética-comunicativa depende de condições externas e internas, que buscamos destacar abaixo.

Dentre os fatores externos, evidenciamos os espaços abertos pelo sistema educacional, visto que este gera determinações organizacionais sobre as escolas, que relativizam o poder central (do sistema educacional), ou melhor, estimulam a *reinvenção* da autonomia ao incentivar a auto-gestão. Apesar dos espaços abertos, o modelo democrático adotado pelas políticas educacionais é regulador e a racionalidade a ele subjacente é instrumental, retratando uma ação moralizante. Ao mesmo tempo, é determinante para a ultrapassagem dos limites do modelo

democrático para atingir o modelo comunicativo, num quadro amplo do desenvolvimento da organização escolar no sentido da democratização *idealizada*.

Dentre as condições internas à organização temos o aproveitamento das brechas, o perfil da liderança e a leitura que os sujeitos fazem da própria organização, que se desenha como uma oscilação entre os diversos perfis realizados.

A organização comunicativa resulta de um processo de construção intersubjetiva de valores que tomam forma via regras desenvolvidas cooperativamente. Em nossa investigação, destacamos quatro elementos centrais deste processo.

O **primeiro** deles trata das relações de poder e da construção do modelo organizacional de co-responsabilidades que convivem num mesmo contexto do mundo da vida escolar permeado pelo mundo sistêmico. As observações nos sugerem que há **valorização de uma hierarquia** que ofereça sustentação ao trabalho da Escola, demonstrando uma **racionalidade burocrática**, desde que a *responsabilização* não pode ser atribuída a ninguém, ou seja, a direção cumpre efetivamente normas que o sistema determina e permite.

A direção escolar democrática representa o equilíbrio dinâmico do sistema educacional, por si só contraditório, não garantindo a concretização de um ambiente favorável à **quebra de hierarquia** nas relações de poder no interior da escola e nem mesmo garante a adesão ao **valor democrático** como opção de modo de vida, o que é importante considerar, visto que as instituições sociais comportam valores tradicionais que podem ser conflitantes com os valores de um determinado contexto/ moralidade.

Retomamos aqui algo já anunciado anteriormente referente à existência de razões para as ações e a lógica da argumentação, conforme o que foi relatado, que nos leva a perceber que há distinção entre o plano das orientações para as ações e o plano das ações, ou seja, a distinguir entre mundo natural e mundo social, entre verdade teórica e verdade prática. Queremos dizer com isto que a Escola observada apresenta, entre outras características a disposição à quebra da hierarquia e à organização coletiva, ainda que nem todos estejam unidos a esta orientação valorativa, mas **tendem a desenvolver ações dirigidas a partir da própria organização, para além das orientações sistêmicas**. Vale questionar até que ponto esta disposição tende à autonomia organizacional em oposição à heteronomia, ou se assume formato de *anomia* (ausência de regras a serem cumpridas).

Em outras palavras, afirmamos que não há incorporação pura e simples de um modelo dito novo para a organização escolar, como nova referência moralizante. Há, sim, o desenvolvimento de uma nova racionalidade, num misto entre o modelo democrático instituído e uma proposição singular repleta de significados legitimamente elaborados. Esta aprendizagem coletiva organizacional reflete o conflito interno e as diversas táticas de mobilização que espelham lógicas diferentes e, acrescentamos, **éticas diferentes**. Assim, as diferentes concepções de papéis atribuídos na organização escolar caracterizam diferentes percepções das relações de poder, configurando diversas fontes de poder sem forma definida.

Um **segundo** elemento norteador da análise diz respeito aos limites da organização formal instituída no sentido da utilização dos espaços abertos à autonomia na mesma medida da instituição endógena de **regras** organizacionais.

A investigação buscou os sentidos atribuídos pelos sujeitos à organização a partir das experiências vividas, via questionamento das ações, dos comportamentos, dos valores, das razões visando apreender os motivos do redirecionamento das ações individuais e coletivas, na perspectiva da gestão escolar democrática emancipatória. Neste contexto, observamos que cada indivíduo é a instância última para a avaliação daquilo que é realmente de seu interesse e **o seu interesse integra uma tradição cultural do grupo**. O que varia são os limites entre os interesses individuais e grupais que se delineiam na organização escolar.

A escola, portanto, enquanto *cultura*, foi observada em diferentes níveis de análise, onde fenômenos observados escondem seu verdadeiro caráter valorativo inerente. Assim, por exemplo, no que diz respeito às relações de poder, observamos que diversos centros de poder (Estêvão: 1998) se efetivam na prática escolar, onde emerge uma organização complexa que nem sempre se delinea via caminhos perceptíveis em termos organizacionais. Neste sentido, as práticas se desenvolvem via regras formais, não-formais e informais, refletindo diferentes lógicas (mundo sistêmico, mundo da vida) e, reforçamos, *diferentes éticas*.

Assim, percebemos como essencial que a revisão de valores pertinentes à escolha das necessidades prioritárias na organização se desenvolva **dialogicamente**, visto que valores culturais são revistos na medida em que discutidos coletivamente, podendo dar vez a novas normas, como princípios ou

padrões de conduta que podem motivar os indivíduos ou grupos (como diversos centros de poder) a criarem novas regras de convivência social, como consenso obtido coletivamente.

No mundo da vida escolar, as determinações sistêmicas indicam limites ao livre trânsito de proposições organizacionais ao mesmo tempo em que pressionam a organização a conviver em situações específicas de diálogo, o que, enfatizamos, não garante, mas possibilita e estimula a troca de idéias e argumentos, impulsionados a partir de sujeitos ativos que encampam a organização coletiva como opção substantiva para suas vidas.

Queremos dizer com isto que a organização social propriamente dita se constitui a partir das diferentes reflexões dos sub-grupos internos à organização escolar, onde sujeitos do processo social atribuem diferentes caracterizações a respeito dos papéis sociais na organização e, à liderança, aqui apresentada como *núcleo motor*, coordenando os processos inerentes, respeitando os sentidos atribuídos, integrando o mundo da vida e o mundo sistêmico.

Um **terceiro** elemento observado destacou os diversos entendimentos de democracia, considerando que a democracia instituída só pode ser compreendida e servir como referencial para a análise da organização escolar quando se conhecem os diversos sentidos atribuídos pelos sujeitos à participação.

A participação, em nossa análise, é abordada em função da **diversidade cultural e moral** na escola, o que inclui referências a valores acadêmicos, além dos direitos humanos, tolerância, solidariedade, cooperação, entre outros. A escola pode trabalhar a formação das crianças para a cidadania, de modo geral, a

partir do debate interno sobre valores, incluindo questões sobre o funcionamento da sociedade democrática, o que inclui **participação ativa como um valor** e, de acordo com o observado, isto acontece não na totalidade do trabalho pedagógico escolar, mas em parcela, que engendra um referencial mínimo valorativo para sua clientela, demonstrando que tem compromisso pedagógico.

Inclusive a participação ativa na própria vida escolar reforça a discussão da identificação de determinados valores *eleitos* pela escola, pelos educadores ou pela sociedade, como contraponto à transmissão destes valores sistêmicos (legítimos) para as crianças, como verdades prontas e estanques ou como **uma determinada moralidade**. Assim, no campo das práticas, para além dos princípios anunciados, observamos ações sem perdermos de vista o campo das orientações para as ações e de suas respectivas razões. A prática destituída de argumentação, de conteúdos, fica também esvaziada de seu sentido e valor e abre espaço à ação técnica, burocratizada.

Cabe ressaltar que um de nossos pressupostos iniciais, o de que a demanda social seria indicativo de mobilização comunitária e conseqüentemente de participação ativa por grande parcela dos sujeitos, não se confirma. Compreende-se que a mobilização inicial é pontual e, após atendida, é esgotada tendo pouco a ver com a participação na escola. A participação na escola é vista como construção coletiva onde pessoas, coletivos e a estrutura se comunicam, com olhares diversos e potencialidades diversas, desde que inclui referenciais valorativos distintos e, não necessariamente inclui o engajamento político via movimento social como um valor.

Portanto, uma das fontes de poder nas organizações, entendidas como entidades repletas de sentido, está, a nosso ver, na *comunicação*. As formas de manipulação surgem justamente da incapacidade de se posicionar num diálogo isento de argumentação crítica e, neste sentido, associamos **competência comunicativa** a **competência política**. Destacamos, portanto, o enfoque ético e crítico contido da abordagem habermasiana da ação comunicativa, que distingue a racionalidade comunicativa substantiva da racionalidade cognitivo-instrumental, sem, entretanto, excluir qualquer uma delas.

Afirmamos que os diversos mundos estão presentes na organização escolar e, neste sentido, diferentes éticas ali se fazem presentes embora, na prática, esta coexistência conflituosa se concretize via predominância de uma lógica, **um modelo valorativo que inclui a diversidade valorativa**. O desejo e o processo de construção de um outro modelo – o de emancipação – se fazem presentes.

Nestes termos, **algumas práticas escolares têm coerência desde que seus valores praticados sejam também seus valores incorporados**, ou seja, desde que haja um processo de amadurecimento e aprendizagem que é coletivo e individual, cuja força da ação pedagógica supera a proposição instrumental, diferenciando-se da reprodução de valores consagrados, legítimos ou ações duradouras (*habitus cultivado*). Aprendizagem significa capacidade de reflexão e espírito crítico que, ao serem estimulados, funcionam como motor de mudanças, permitindo à organização desaprender valores, pressupostos e condutas tradicionais, para adotar novos valores visando seus próprios objetivos, o que

inclui não apenas valores da organização em si, mas valores da educação em geral e da sociedade.

Obediência e respeito foram associados como valores de uma cultura tradicionalista e conservadora, enquanto iniciativa e cooperação foram valores vinculados à idéia de uma **cultura progressista emancipatória**, valores estes intrínsecos da educação, próprios da relação professor-aluno, educador-educando, pai-filho. Outros valores, entendidos como guias de orientação, como critérios de juízo crítico de valores tradicionais para a educação, orientam as decisões educativas cotidianas, tanto formais, quanto não formais, quanto informais, dirigem o corpo da Escola a tomar decisões no momento de valorar a aprendizagem dos educandos, como elementos de juízo que ajudam a tomar decisões e a manifestá-las publicamente, como no caso da professora que “tem uma prática rasteira, mas tem bons resultados” relatado, demonstrando perseguir um compromisso com os resultados pedagógicos, preceito fundamental da organização escolar, que reflete uma postura crítica.

O **quarto** elemento destacado na análise foi a possibilidade de elaboração de regras, sejam formais, não formais ou informais, no sentido de apreender até que ponto as regras seguidas na organização obedecem a lógica institucionalizada ou extravasam os princípios que balizam a dinâmica instituinte.

É neste sentido que lembramos da influência das teorias da administração e das organizações na administração e organização escolar, como sendo resultado da evolução econômica, política e social do país, guardando características da função política conservadora da burocracia sob forma de burocratização do

sistema escolar. A perpetuação de uma racionalidade instrumental, sob aparência de modernização administrativa delinea um sistema educacional e uma organização escolar que são concebidos como fenômenos de teor economicista, visto que adequados ao projeto de desenvolvimento econômico, revelando seu caráter político de controle.

Por isso mesmo, o perfil da gestão e organização da escola assume um formato misto entre uma direção racional e controladora e a coordenação de um trabalho coletivo, perfil este atribuído via lógicas diversas e conflituosas subjacentes à escola. Por isso também a realização de uma organização proposta *coletivamente* inclui a transgressão de regras ou *infidelidade normativa*, refletindo certa resistência que é crítica.

Nestes termos entendemos que existe na organização escolar **uma liderança difusa configurada como um *núcleo motor*** como um dos sub-grupos internos, cuja ação predominante é ativa, via práticas instituintes, a partir das quais este núcleo acolhe valores de socialização normativa, buscando clarear via argumentos, os valores para todos, ou seja, buscam adesão de todos ou a ampliação da adesão a valores sociais de democracia participativa através de argumentos relacionados à democracia social, com discurso consistente, tendo ***respeito*** de todos como um **valor** na organização, valor aqui destacado com dupla perspectiva relacionada ao sentido de segurança da tradição bem como da inovação desafiadora da mudança. Este núcleo, que tem *vocação instituinte*, procura caminhos para a socialização de seus ideais como clarificação de valores *via discurso argumentativo* e tem importância neste sentido como efeito multiplicador.

Um código de conduta vai paulatinamente sendo definido a partir de dentro da organização, com um caráter de emancipação, ainda que contando com decisões coletivas estabelecidas a partir de uma parcela dos sujeitos ou núcleo motor, mesmo considerando a instituição democrática com objetivos democráticos aqui entendidos como restritivos.

Os valores, então, se mostraram presentes, ora de forma implícita ora explícita, nas dinâmicas sociais. A responsabilidade é um valor que guia as ações educativas na Escola e, desta forma, quem aprende (alunos, professores, pais, comunidade em geral) aprende a viver os valores próprios do modelo educativo da Escola, assim como os valores próprios da educação, sejam valores atribuídos pela totalidade da organização, seja por parte de seus membros, que os assume como *responsabilidade coletiva*.

A *cidadania passiva* e a *direção democrática* são **valores sistêmicos impregnados no Mundo Sistêmico bem como no Mundo da Vida escolar** e são assim entendidos por parcela dos sujeitos que fazem a organização, que procuram um equilíbrio para as ações de forma a coordenar as orientações para as ações organizacionais, para além do equilíbrio dinâmico sistêmico. É assim que vão se formando as regras, a partir de orientações flexíveis para as ações, que vão gerando improvisações reguladas que tendem, ao mesmo tempo, a reproduzir as regularidades de seu princípio gerador, e a permitir ajustamentos e inovações às exigências postas pelas novas situações concretas. O hábito reduz as alternativas de ações a uma única opção e faz com que seu valor se transforme em valor intrínseco, ou em *instituição*. Ou seja, as vivências e a história particular e coletiva são utilizadas para ajuizar de forma generalista, situações globais.

Assim, as ações e as regras para a ação, incluem critérios de validação das ações e instituições, o que não é arbitrário, mas, ao contrário, mostra-nos a concretização de uma determinada moralidade, mescla da moral institucional e organizacional, aqui compreendida como uma perspectiva que é ética e argumentada.

Portanto, compreendemos que entre a instituição escolar democrática e a proposição democrática endógena desenvolve-se uma identificação singular do grupo via diálogo crítico - argumentativo que serve como estratégia de mobilização ampla para a ação participativa na organização, ação esta compreendida em seus diferentes níveis de engajamento.

O debate aqui levantado suscita as perspectivas de estabelecimento de uma relação estreita entre a gestão coletiva na organização escolar contemporânea e a construção dialógico-argumentativa. Entendemos que, na medida em que as pessoas que fazem uma organização encontram motivos para agir de determinada maneira, definem para si mesmas o que *querem* fazer e o que *podem* fazer, entre diversas possibilidades de ação, não se restringindo ao que *devem* fazer, via determinação que lhes é externa, relacionada mais como uma *ação moral*, mas abrangendo um sentido que é ético. Nestes termos, têm condições de ampliar o leque de interesses e intenções individuais e avançar no sentido de encontrar interesses e intenções coletivas do seu grupo de referência, para identificar modos de agir comuns. **Quando uma norma de conduta organizacional passa a vigorar pela via da argumentação, ela mobiliza porque encontra respaldo numa justificação coletiva** que indica o que é

igualmente bom para cada um, desde que interesse comum não signifique necessariamente interesse universal.

Neste sentido, compreende-se a escola como organização complexa que encara a heterogeneidade como desafio à questão da ampliação dos níveis de participação, o que certamente aponta para diferenças quanto à organização desejada, a partir das relações internas na organização. As diferenças e os conflitos são geridos de acordo com critérios de participação, para aperfeiçoamento da própria organização, ora sendo compreendidos como participação direta ou indireta, ora formal ou informal, ora ativa ou passiva e ainda convergente ou divergente em relação aos objetivos da organização.

Observa-se, portanto, que a Escola se apresenta na forma de uma organização que questiona freqüentemente a consciência tecnocrática característica do sistema educacional, o que, a nosso ver, permite emergir uma exigência normativa endógena, apesar de que isso não é suficiente para modificar o quadro de indicadores quantitativo-qualitativos atual em que se encontra o sistema educacional brasileiro.

Dentre as características das escolas em geral, encontramos algumas variáveis comuns que as permitem, enquanto organizações, mexerem no equilíbrio dinâmico sistêmico, tais como a convivência do valor hierárquico com o valor democrático, o seguimento de orientações normativas exógenas em convivência com a proposição de regras endógenas à organização. A compreensão de que uma tradição cultural de grupo emerge de uma relação dialógica crítica e argumentativa não necessariamente compartilhada por todos, já que a própria democracia inclui a diferença, permite desenvolver uma cultura

emancipatória, incluindo valores como diversidade cultural e moral, respeito, responsabilidade e compromisso social.

Queremos dizer que esta convivência contraditória é em si mesma a própria mediação entre o modelo reprodutivista e o modelo democrático, que emerge como equilíbrio dinâmico e como tal deve ser compreendido para que venha a engendrar, seja a partir do núcleo motor, da demanda social, da proposição normativa estatal, o movimento da escola enquanto organização coletiva capaz de mover a massa e expandir o potencial emancipador.

À guisa de conclusão, importa, sobretudo lembrar algo que desde o início deste texto propomo-nos a afirmar e que inclusive justifica nossa opção teórico-metodológica: a análise da organização escolar é singular, não mensurável e, portanto, não normatizável. Não ha um único modelo que permita observar o que ocorre numa escola para que ela desempenhe sua função cidadã com mais ou menos êxito. Ha sim, um conjunto de elementos que devem ser observados em sua totalidade e integração, atentando especialmente para a compreensão que os sujeitos que têm da própria organização. Isso permite, no mínimo, observar se o diálogo que ali se desenvolve é, em si mesmo, travado numa mesma linguagem ou comunidade comunicativa.

## Referências Bibliográficas

Aguiar, Márcia Ângela (2002). O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do Governo FHC. *Educação e Sociedade*. CEDES, vol.23,n. 80. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002) Espaço da gestão na formação do profissional de educação. In Machado e Ferreira. *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A.

Alves, João Lopes.(1998). Ética e democracia: que relação? \_\_\_\_\_ (coord) *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Edições Colibri.

Apple, Michael. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed.

Apple, Michael, Beane, James (orgs). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

Arendt, Hannah. (1991) *A condição humana*. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Azevedo, Janete Lins (2002). Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*. CEDES, vol.23,n. 80. São Paulo: Cortez.

Barbier, René (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Barreto, Elba Siqueira de Sá. (1975). Professor de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa* n.14. Fundação Carlos Chagas, p.97-109.

Barroso, João. (1990) Formar professores para intervir na administração das escolas. Portalegre – Portugal: *Revista Aprender*, nº11.

\_\_\_\_\_. (1995) Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. Braga: *Revista Portuguesa de Educação*, 8, p.33-56

\_\_\_\_\_. (1998) Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Revista Colóquio Educação e Sociedade* nº4, out/1998. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.32-58.

\_\_\_\_\_. (1999). *A Escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.

\_\_\_\_\_. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores, dos pais. *Revista Inovação*, v 12, nº3. Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

\_\_\_\_\_. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Adelino Costa, Jorge, Mendes, Antonio e Ventura, Alexandre (org)(2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

\_\_\_\_\_. (2002). Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In Machado e Ferreira. *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A.

Bauman, Zygmunt (1997). *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus.

Becker, Howard S. (1999) *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.

Benevides, Maria Vitória (1991). *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática

Berger, Peter e Luckmann, Thomas (1999). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 18ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bernoux, Philippe (s/d). *A sociologia das organizações*. Porto, Portugal: RÉ S Editora.

Bianchetti, Roberto (1996). *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Bobbio, Norberto. (1988). *Liberalismo e cultura*. São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude (1982) *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bourdieu, Pierre. (1999) *A economia das trocas simbólicas*. (5ªed) São Paulo: Perspectiva.

Brasil (1988). *Constituição*. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

\_\_\_\_\_. (1996) *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

\_\_\_\_\_. (1996) *Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília.

Brasil (1999). *Como elaborar o Plano de desenvolvimento da Escola*. Brasília: Programa FUNDESCOLA.

Brzezinski, Iria (org). (2000). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.

Candau, Vera Maria (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, n.79. Campinas,SP:CEDES. P.125 -161.

Cardoso, Marcélia Amorim. (2003) O movimento popular na construção da autonomia da criança pequena. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v 19, n.2. Piracicaba, São Paulo, ANPAE.p. 267-290.

Carvalho, Edgar de Assis (et al).(1998). *Ética, solidariedade e complexidade*. São Paulo: Palas Athena.

Castells, Manuel (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Castoriadis, Cornelius.(1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Chauí, Marilena. (1999). Entrevista concedida ao Programa Roda Viva. São Paulo: TV Cultura/ Fundação Padre Anchieta.

Chizzotti, Antonio. (1998) *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

Clastres, Pierre (1988). *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Cória-Sabini, Maria Aparecida. (2002). *Construindo valores humanos na escola*.Campinas, SP: Papyrus.

Costa, Jorge Adelino. (1996) *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Ed. Asa.

Costa, Jorge Adelino, Mendes, Antonio e Ventura, Alexandre (orgs) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

Costa, Marileide Carvalho e Rosa, Ester Calland (orgs) (2000). *Escola pública e gestão democrática*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Cortina, Adela. (1988) *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Crozier, M. e Friedberg,E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.

Cury, Carlos Roberto Jamil (2002). A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*. CEDES, vol.23,n. 80. São Paulo: Cortez.p.169-201.

Derouet, Jean-Louis (1998). Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. *Revista Colóquio Educação e Sociedade* n.4, out/1998. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,p.19-31.

Dourado, Luis Fernandes (1998). A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In N.S.Ferreira (org) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.

Duart, Josep Maria. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona, Paidós.

Duarte, Newton (2001). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados.

Dunlop, Francis (1996). 'Democratic values and the foundations of political education'. *Values in education and education in values*. Halstead, J.Mark and Taylor, Monica. London: The Falmer Press.(p.68-78)

Durham, Eunice. (1986). *Malinowski*. São Paulo: Ática.

Elias, Norbert. (1994). *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Estêvão, Carlos (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga, Portugal: UMINHO.

\_\_\_\_\_. (1999) Escola, justiça e autonomia. *Revista Inovação*, v 12, nº3. Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

\_\_\_\_\_. (2000) *Educação, democracia e participação*. Relatório da disciplina. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

\_\_\_\_\_. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto, Portugal: Edições Asa.

\_\_\_\_\_. (2002) Globalização e justiça: uma abordagem política, sociológica, organizacional. Conferência proferida em Recife, 04/5/2002.

Estêvão, Carlos A e Afonso, Almerindo J.(1995) "Associações de estudantes em contexto escolar: a construção sociológica de uma singularidade organizacional". In Lima, Licínio (org). *Por favor, elejam a B: o associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. P.75-112.

Felix, Maria de Fátima (1984). *Administração escolar*: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Felix Rosar e Kraczyk (2001). Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação e Sociedade*, n.75. Campinas, SP: CEDES. P.33-47.

Ferreira, Andréa Brito (2003). A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos alunos fora da sala de aula. Recife: UFPE (tese de doutoramento)

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda.(s/d) *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira, Naura Syria e Aguiar, Márcia Ângela (orgs).(2000). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez.

Ferreira, Naura Syria (org) (2003). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez.

Ferreira, José da Silva e Estêvão, Carlos V. (orgs). (2003). *A Construção de uma escola cidadã*: público e privado em educação. Braga, Portugal.

Formosinho, João (1992) O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, nº3. Universidade do Minho, Portugal. P.23-48.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J.A Costa, A.Mendes e A.Ventura (orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.p.185-199.

Franco, Maria Laura (1991). Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In Souza (org). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus.p.13-26

Franco, Maria Laura P.B. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília, Plano.

Frehse, Eike. (2001). *Democratização em xeque?* Vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado.

Freitas, Kátia Siqueira (2000). Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, v.17, n.72. Brasília: MEC/ INEP.p.47-59.

Friedberg, Erhard (1993). *O poder e a regra*: dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget.

Freitag, Bárbara e Rouanet, Sergio Paulo. (1993). *Habermas*. São Paulo: Ática.

González e González, Tereza e Muñoz, Juan(1986). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Ed. Humanitas.

Frigotto, Gaudêncio (1989). *A produtividade da escola improdutiva.: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez:Autores Associados.

Gadotti, Moacir. (1997). *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez.

Garcia, Walter. (1991). *Administração educacional em crise*.São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Gentili, Pablo A.A.(1995) O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Gentili, Pablo A.A. e Silva, Tomaz Tadeu (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, Petrópolis, RJ: Vozes. p.111-177.

Giroux, Henry.(1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Goergen, Pedro (2001). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP:Autores Associados.

Grinspun, Miriam Zippin (org) (1999). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

Habermas, Jürgen (1968).*Técnica e ciência como ‘ideologia’*. Lisboa: Edições 70 (tradução de Artur Morão).

\_\_\_\_\_. (1987a) *Teoria de la accion comunicativa I*. Racionalidad de la accion y racionalizacion social. Madrid: Taurus.

\_\_\_\_\_.(1987b) *Teoria de la accion comunicativa II*. Critica de la razon funcionalista. Madrid: Taurus.

\_\_\_\_\_. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

\_\_\_\_\_. (1991).*Escritos sobre moralidade e eticidade*. Barcelona: Ediciones Paidós.

\_\_\_\_\_. (1991). *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget. p33-75.

Haguete, Teresa Maria (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Halstead, J. Mark. (1996). 'Values and values education in schools'. *Values in education and education in values*. Halstead, J.Mark and Taylor, Monica. London: The Falmer Press.p.3-14.

Joseph, Isaac.(2000). *Erving Goffman e a microssociologia*. Rio de Janeiro: FGV.

Kuenzer, Acácia (1998). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In N.S.Ferreira (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.p.33-57.

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gerald.(1990) *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lévy, Pierre, et.al.(1994). *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Libâneo, José Carlos (2003). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia, Alternativa.

Lima, Licínio e Afonso, Almerindo. (1990). Participação discente e socialização normativa: na perspectiva de uma sociologia das organizações educacionais. *Revista Aprender*,nº11. Portalegre – Portugal:.p.29-37.

Lima, Licínio.(1995).”Entre presenças intermitentes e estruturas ausentes”.\_\_\_\_\_(org) *Por favor, elejam a B: o associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

\_\_\_\_\_.(1997) *Sociologia das organizações educativas*. Relatório da disciplina. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

\_\_\_\_\_. (1998) *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, Licínio. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In *Política e gestão da educação: dois olhares*. Machado, Lourdes e Ferreira, Naura Syria (org). Rio de Janeiro: DP&A.p.33-53.

Lipman, Mathew (org).(1994). *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria.

Lyons, David. (1990) *As regras morais e a ética*.Campinas, SP: Papirus.

Magalhães, António (2001). A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. *Revista Crítica de Ciências Sociais*,n.59. Coimbra, Portugal.

Malinowski, Bronislaw. (1978). *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural.

Marzá, V. Domingo. (1992) *Ética de la justicia*. J.Habermas y la ética discursiva. Madrid, Editorial Tecnos.

Matos, Aécio Gomes de. (1994). Alienação no serviço público. *Revista Psicologia e Arte*, ano 14. Conselho Federal de Psicologia.

\_\_\_\_\_. (2003). *Organização social de base: reflexões sobre significados e métodos*. Brasília: NEAD/ Editorial Abaré.

Mello, Guiomar Namó. (1985). *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.

Melo, Márcia Maria (1991). A pedagogia sócio-histórica: impasses e perspectivas. Recife, UFPE. Dissertação de mestrado.

Menin, Maria Suzana. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v.28, n.1.

Minayo, Maria Cecília (org) (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morin, Edgar (1990). *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Moreira, Antonio Flavio (2002). Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, n.79. Campinas,SP:CEDES.p.15-38.

Morgan, Gareth. (1986) *Images of organization*. London: Sage.

Motta, Fernando Prestes. (1986). *Teoria das organizações: evolução e crítica*. São Paulo: Pioneira.

Neves, Antonio M. Castanheira. (1999). Ética, tecnologia e sociedade. In M.Grinspun. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas* São Paulo: Cortez.

Nóvoa, Antonio (1992). *As organizações escolares em análise*. Portugal: Dom Quixote.

Oliveira, Manfredo (2001). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ortiz, Renato (1994). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática.

Outhwaite, William (s/d). *Habermas: a critical introduction*. Polity Press.

Outhwaite, William & Bottomore, Tom (1996). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Pagés, Max. (1987). *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas.

Pichon-Rivière, Enrique. (1988). *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.

Pizzi, Jovino. (1994). *Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Recife, Secretaria de Educação. (1998). *O projeto político pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino da cidade do Recife: a prática revisitada*. Diretoria Geral de Ensino. Recife.

\_\_\_\_\_. (2002) *Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife: construindo competências (versão preliminar)*. Recife.

Rios, Terezinha Azeredo (1999 ). *Ética e competência*. São Paulo: Cortez.

Sampaio, Maria das Mercês Ferreira (2000). Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto*, v.17,n. 71. Brasília: MEC.p.57-73.

Sanches, Maria de Fátima Chorão (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. Costa, Mendes e Ventura (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro, Portugal: Universidade.p.45-64.

Sander, Benno (2001). Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.17,n.2. Porto Alegre: ANPAE.p.263-276.

Santos, Boaventura de S.(1991). Subjetividade, cidadania e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*,n.32. Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian. P.178-189.

\_\_\_\_\_. (2001). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8ª.ed. São Paulo: Cortez.

Sarmiento, Manuel (1994). *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto, Portugal.

Saul, Ana Maria (1988). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Sennett, Richard (2000). *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record.

Sierra, Fernando Sabiron (director).(1999) *El discurso y la práctica en Evaluación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidade de Zaragoza. Zaragoza.

Silva, Tomas Tadeu (2002). Identidade e diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*, n.79. Campinas,SP:CEDES. P.65-66.

Soares, Cavalcanti e Costa (2000). Educação Municipal: propostas inovadoras e indução de políticas. Costa, Marileide Carvalho e Rosa, Ester Calland (orgs) (2000). *Escola pública e gestão democrática*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Souza, Meriti de.(1997). De modernos a globalizados: o engodo e a eficácia da tese da globalização na terra de Macunaíma. *Revista Universidade e Sociedade*, n.12. p.69-73.

Torres, Leonor Ma. Lima. (1995) *Cultura organizacional escolar*: um estudo exploratório a partir das representações dos professores. (dissertação de mestrado). Braga: UMINHO.

Vazquez, Adolfo Sanchez. (2000). *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Veiga, Ilma Passos (org) (1996). *Projeto político-pedagógico*: uma construção possível. Campinas, SP. Papirus.

Vianna, Heraldo Marelim (2003). *Pesquisa em educação*: a observação. Brasília, Plano.

Vieira, Sofia Lerche (org). (2002). *Gestão da escola*: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A

Weber, Max. (1983). *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Pioneira.

\_\_\_\_\_. (1987). *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Moraes.

Weber, Silke. (1991a). *Democratização, educação e cidadania*: caminhos do governo Arraes (1987/1990). São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1991b). O público, o privado e a qualidade da educação pública. Cadernos Cedes 25. São Paulo: CEDES, pp 27-43.

Werle, Flavio Obino Corrêa. (2003) *Conselhos escolares*: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro, DP&A.

## ANEXO: Roteiro de entrevistas

- 1) Como vocês se organizam na escola?
- 2) Como a indisciplina interfere na organização da escola?
- 3) Como você relaciona a educação doméstica e a violência na vida do aluno?
- 4) Como o compromisso do professor, do aluno, do pai, da direção interfere na vida escolar?
- 5) Como você pode relacionar escola e Bem Público?
- 6) Quais os fatores que interferem no rendimento do aluno/da escola?
- 7) Você é associado/vinculado de alguma associação de classe? Qual? Por quê?
- 8) O que é a gestão escolar democrática?
- 9) Quais as vantagens e desvantagens da gestão escolar coletiva?
- 10) Como é a sua participação na organização da escola? O que você efetivamente faz no dia-a-dia na escola?
- 11) O que destas coisas que faz você acha que não faz parte de suas funções ou que não deveria fazer?
- 12) Quais os princípios que dirigem a sua prática na escola?
- 13) Se fosse modificar alguma coisa na condução dos trabalhos escolares, o que você proporia?
- 14) Quais os maiores desafios do seu trabalho na escola?
- 15) Quais os elementos que mais lhe agradam em seu trabalho?