

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMUNICATIVA.

BOTLER, Alice Miriam Happ. – UFPE – Alice.botler@ufpe.br

GT: Sociologia da Educação / n. 14

Agência Financiadora: **Sem Financiamento**

Problemática

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. (Brasil,1996).

Assim, a autonomia institucional, disposta como *democracia participativa* na Constituição Federal de 1988 e consolidada na Lei 9394/96, 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 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.

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) ou um Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), estratégias estas vinculadas aos princípios da gestão democrática e da autonomia escolar.

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. Neste sentido, algumas escolas *de sucesso* (Mello, 1995) quanto às experiências criativas de gestão, tiveram seus êxitos divulgados.

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.

Este conflito pode ser observado sob forma de 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

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.

Este trabalho analisa *como as escolas estão desenvolvendo suas práticas organizacionais, entre o cumprimento normativo e a proposição organizacional particular*, o que, compreendemos, 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.

Nestes termos, propomos 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.

Abordagem teórico-metodológica

A análise da escola como *Organização Comunicativa* inspira-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, 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 e distingue-se as normas em vigor em determinado contexto social das normas válidas (superação do paradigma determinista da subjetividade).

A análise pauta-se no debate a respeito das organizações na sociedade moderna, destacando dois aspectos fundamentais: o seu grau de burocratização e o relacionamento com o Estado, aspectos referenciados ao longo desta análise da organização escolar, cujas referências são a racionalidade e as relações de poder. Neste sentido, compreendemos que a organização escolar traz sentido de organicidade às normas sistêmicas instituídas, havendo variação quanto à racionalidade e às relações de poder que nela se estabelecem e, acrescentamos, aspectos relativos às formas de comunicação que nela são travadas.

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 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.

Consideramos em nosso estudo três modelos de análise das organizações educacionais compreendidos como representativos da organização escolar na atualidade: a imagem da *burocracia*, aqui associada ao *antigo modelo* teoricamente criticado na contemporaneidade, que 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*, 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 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 (perifericamente), como centro de decisão política e de autocontrole, ainda que nem sempre de forma estável e homogênea.

Consideramos como foco central da análise 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, buscando conhecer 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, o que nos conduz a entendê-la enquanto auto-produção cultural.

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, o que pode acontecer 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 instituída formalmente, ora construída na organização.

A participação é associada às possibilidades de produção e reprodução de regras, ou seja, um problema é resolvido a partir do momento em que lhe dão solução formal, conforme as 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 imposição 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*. 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.

Destacamos que uma das fontes de poder nas organizações está 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 sistêmicas a partir da cultura da escola. As transformações institucionais estariam, a partir desta lógica, parecendo assumir mais o modelo de adaptação passiva diante dos avanços sociais (ampliação do modo de vida democrático), do que a partir do compartilhar de um mesmo conjunto de valores.

Por isso mesmo, 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).

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*).

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.

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. 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.

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.

Ação comunicativa (Habermas:1987).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.

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*.

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).

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.

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.

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.

O estudo de caso

A Teoria da Ação Comunicativa nos inspirou 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.

Realizamos um estudo de caso numa escola municipal de ensino fundamental em Recife, cuja escolha foi pautada pelo 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 a sua premiação como *modelo* de gestão, o que enfatiza o reconhecimento social como escola exitosa, na perspectiva sistêmica.

O recebimento do prêmio caracteriza a escola como unidade subordinada aos critérios do sistema escolar, classificando-a como um padrão de organização escolar em conformidade com o modelo democrático instituído. A mobilização social pode ser associada à participação, à conscientização, à mobilização, ao engajamento, ao potencial organizacional implícito.

Com objetivo analítico-descritivo, buscamos apreender os dados da realidade baseados no método da observação participante. Foram observados aspectos explícitos da cultura, tais como formas de relacionamento, estratégias de convencimento, rotinas, bem como aspectos implícitos, como as 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).

Dentre os aspectos que se estacam, um primeiro diz respeito à questão das diversas racionalidades que perpassam o cotidiano escolar, onde 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.

O que pudemos observar, na sequência de uma discussão sobre a utilização do campo no recreio escolar, foi a forma de apropriação da regra no cotidiano, que passamos a relatar. O recreio constitui-se como espaço da espontaneidade das relações entre alunos e professores e alunos entre si, onde 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 sequência, 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 transgredir a regra sistêmica. Este argumento é finalizado com a expressão *conformista* de que, caso a Escola não institua regras internas de funcionamento, as consequências 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. Logo após, toca o sinal para o 2º turno, quando entra no salão um outro grupo de crianças com as respectivas professoras. A maior parte das crianças vai para o balcão 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. Já a merendeira, que é responsável pela preparação e distribuição de alimentos, desenvolve atitudes e modos de agir que podem influenciar a educação das crianças de forma positiva ou negativa, o que nos faz compreender que ela é respeitada e, por isso mesmo, tem certo *poder instituinte*.

Por seu lado, a funcionária do portão cumpre burocraticamente seu papel e não obtém respeito por não encontrar argumentos suficientes para as regras que lhe são atribuídas: simplesmente *cumpe regras instituídas*

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 pessoas. A clandestinidade ou transgressão à regra, relaciona-se à discordância ou conformismo, que limitam o potencial de proposição de novas regras, gerando as informais, ao invés de servir de passo à instituição de novas regras formais.

As professoras participantes do diálogo, por sua vez, manifestaram através de vários argumentos sua discordância da regra coletivamente instituída, o que não aconteceu no devido ambiente institucional e, assim, o consenso obtido informalmente se sobrepôs ao definido na reunião formal, da qual fizeram parte.

O hiato existente entre a formalização e a não formalização pode ser interpretado de diversas maneiras. 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 delineia uma cidadania passiva onde as regras formais são padronizadas a partir de preceitos externos.

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.

Um segundo destaque em nossa análise foi dado às relações de poder, cuja problemática observada em termos da organização escolar instituída diz respeito à alternância sistêmica de pessoas na escola.

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 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”.

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-lhes as diretrizes curriculares da rede de ensino. 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.

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).

O que constatamos foi a existência de um conjunto de sujeitos, aqui denominado de *núcleo motor*, caracterizado por ser errático, aleatório, não podendo ser definido como um grupo determinado de pessoas. O núcleo motor 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.

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.

Conclusões

Apresentamos aqui apenas alguns extratos da investigação que nos permitem analisar a Escola observada como 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 legítima 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 das brechas que o sistema oferece, a partir de uma leitura dos sujeitos que a compõem, aberta à ultrapassagem dos modelos burocrático e democrático.

Este modelo se concretiza na forma de: *relações de poder* que se propõem à co-responsabilização, mas que ainda guardam imagens 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 autêntica*; a capacidade de influência de idéias relaciona-se ao *potencial comunicacional* dos indivíduos, não apenas à sua posição social na escala hierárquica funcional; os *valores vividos* são fruto de certa negociação argumentada.

Destacamos, a partir da análise sociológica, 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, não como objeto singular, mas 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. Assim, compreendemos que a possibilidade de uma escola vir a se organizar de maneira ética-comunicativa depende de condições externas e internas, que destacamos 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 frestas, 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 alguns elementos centrais deste processo.

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. 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 autenticamente elaborados, que 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 destaca 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. Entendemos 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.

Um terceiro elemento diz respeito à participação que, em nossa análise, é abordada em função da diversidade cultural e moral na escola. Observamos que 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, embora isto não aconteça na totalidade do trabalho pedagógico escolar, mas em parcela, que engendra um referencial mínimo valorativo para sua clientela, demonstrando que tem compromisso pedagógico.

Um quarto elemento destaca a realização de uma organização proposta *coletivamente* o que inclui a transgressão de regras ou infidelidade normativa, refletindo certa resistência que é crítica. Há, portanto, 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 os valores para todos, ou seja, buscam 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.

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.

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.

Referências bibliográficas

- Apple, Michael. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed.
- 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.
- Botler, Alice Happ (2004) *A Escola como Organização Comunicativa*. Recife: UFPE. Tese de doutorado em Sociologia.
- Brasil. (1996) *Lei 9394* de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- Habermas, Jürgen (1968). *Técnica e ciência como 'ideologia'*. Lisboa: Edições 70 (tradução de Artur Morão).
- _____. (1987) *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid: Taurus.
- _____. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Goergen, Pedro (2001). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Mello, Guiomar Namó. (1985). *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Duart, Josep Maria. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona, Paidós.
- Pagés, Max. (1987). *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Pizzi, Jovino. (1994). *Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Torres, Leonor Ma. Lima. (1995) *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. (dissertação de mestrado). Braga: UMINHO.