



Acta Scientiarum. Human and Social Sciences

ISSN: 1679-7361

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

da Silva Santos, Wilson

O caráter organizacional e cultural da gestão escolar: breves anotações

Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 31, núm. 2, 2009, pp. 151-157

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325326005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O caráter organizacional e cultural da gestão escolar: breves anotações

Wilson da Silva Santos

*Universidade do Estado da Bahia, Rua Silveira Martins, 2555, 41195-001, Cabula, Salvador, Bahia, Brasil.
E-mail: wisanvc@yahoo.com.br*

RESUMO. O objetivo deste artigo é analisar a gestão escolar como uma organização cultural que está impregnada de valores, rituais, práticas e relações de poder. Este estudo está pautado numa perspectiva sociológica que valoriza os contextos específicos de ação educativa e busca perceber a gestão escolar a partir dos sujeitos que a formam. As ações desses sujeitos estão emaranhadas de contradições perceptíveis em orientações que se adaptam a normas e a burocracias já “cimentadas”, mas, por outro lado, em comportamentos que vão de encontro a essa reprodução normativa, criando práticas, valores, outras normas e tomada de decisões, o que torna a escola um espaço organizacional de resistência, estratégico, plural e aberto. O trabalho está fundamentado em teóricos que oferecem proposições de análise direta ou indiretamente relacionada com a gestão e a cultura da escola, tais como: Nóvoa, Candido, Werle, Foucault e Castoriadis. Esse diálogo entre vários teóricos pode contribuir na feitura da análise sobre gestão escolar.

Palavras-chave: gestão escolar, política, organização cultural, poder.

ABSTRACT. The cultural and organizational character of school administration: brief notes. The aim of this article is to analyze the school administration as a cultural organization that is imbued with values, rituals, practices and power relationships. This study is based on a sociological view that focuses on the specific contexts of educational action and searches to realize the school management through the subjects which are part of this process. The actions of these subjects are full of contradictions; these contradictions can be noticed in orientations that are adjusted to “fossilized” rules and bureaucracies. On the other hand, these contradictions can be seen in behaviors that are opposed to these standard rules that create practices, values, other rules and decision-making that turn the school into an organizational place of resistance, strategic, plural and open. The work is based on theoreticians that analyze directly or indirectly the school management and culture, such as: Nóvoa, Candido, Werle, Foucault and Castoriadis. This dialogue among several theoreticians can contribute to an analysis of the school management.

Key words: school administration, politics, cultural organization, power.

Introdução

Este artigo realiza uma análise sociológica da gestão escolar ao tentar evidenciar os diversos elementos organizacionais e culturais que se articulam em sua constituição. Assim, a gestão escolar é tratada como um processo complexo, que revela ser um fenômeno social integrado com a dimensão da macroestrutura (o Estado, sistema econômico e político, o sistema de ensino nacional etc.) e com a dimensão da microestrutura (as práticas dos grupos que fazem parte da escola, a organização espacial e o caráter cultural da escola etc.). Observamos o quanto de ações acontecem nessa relação entre o macro e o micro, ou seja, no contexto sócio-histórico, fazendo com que a gestão e a organização escolares sejam concebidas em sua

diversidade, complexidade e heterogeneidade.

Isso recusa a ideia segundo a qual a escola é reprodutora funcional de determinismos ou se adapta passivamente às imposições político-normativas do sistema de ensino. O estudo da escola pautado numa perspectiva sociológica deve se encarregar de colocar em cena os seus sujeitos, a diversidade de interesses, as relações de poder, as organizações culturais e a criação de projetos que nela se desenrolam. Esta visão considera a relevância que a escola tem na capacidade de demarcar a sua autonomia e, principalmente, de propor os seus planejamentos.

Desse modo, esta análise valoriza os contextos específicos de ação e busca perceber a gestão escolar a partir dos sujeitos que a formam. As ações desses sujeitos estão emaranhadas de contradições

perceptíveis em orientações que se adaptam a normas e a burocracias já “cimentadas”, mas, por outro lado, em comportamentos que vão de encontro a essa reprodução normativa, criando práticas, valores, outras normas e tomada de decisões, o que torna a escola um espaço organizacional de resistência, estratégico, plural e aberto.

Apesar de destacar o aspecto microestrutural, o enfoque analítico deste artigo não desconsidera a relação entre o macro e o micro, como foi apresentado no primeiro parágrafo. Este trabalho parte do princípio de que a escola é uma instância relativamente autônoma e marca a importância do estudo do Estado e de outras dimensões macroestruturais, embora contrariando o monopólio da sua intervenção e as explicações de tipo meramente reprodutivo. Atende-se, por outro lado, ao estudo dos contextos locais e organizacionais, dos actores e de suas práticas, embora moderando perspectivas demasiado voluntaristas que fazem um apelo neo-racionalista às capacidades estratégicas ilimitadas e onipotentes dos actores sociais escolares (LIMA, 2001, p. 9).

O carácter organizacional e cultural da gestão escolar

Como espaço sociocultural, a escola caracteriza-se pela produção de linguagens, de valores, de códigos e de símbolos, bem como por seus elementos visuais como os artefactos, a arquitetura, os logotipos e os uniformes, e por diversos rituais e regulamentos do seu cotidiano. Tudo isso demonstra a maneira como a escola é instituída e também instituinte de uma determinada cultura que a singulariza e forma um corpo institucional.

Na escola, as manifestações ritualísticas têm importância inofismável para sua organização cultural. O seu funcionamento apresenta um repertório de rituais que vai desde o conteúdo programático, o currículo, as avaliações, os projetos chamados educativos, como as gincanas e as datas comemorativas, os mecanismos de controle, a estrutura burocrática, até as manifestações comportamentais expressas em relações sociais consolidadas, como normas não regulamentadas, porém marcadamente presentes. Por meio desse aparato ritual é que a escola exterioriza uma ética e uma visão de mundo. Além do mais, essas representações evidenciam concepções e normas que, muitas vezes, são sedimentadas e transformadas em senso-comum, ou seja, são vivenciadas como elementos tácitos e naturais.

Quando se fala de cultura, tem-se a compreensão

de que este é um termo que possui uma semântica complexa, por ser atravessado por inúmeros sentidos e por ser utilizado em diferentes tipos de abordagem. A ideia de cultura que nos interessa aqui é apresentada por Chauí (1995, p. 292-293). Para ela, a cultura é constituída pela ação humana, expressa numa dada sociedade, e acontece a partir das relações socialmente compostas que os seres humanos mantêm com o espaço, com o tempo, com os demais homens e com a natureza. É capaz de estabelecer diferentes significações à realidade e é firmada pela condição de criar sistemas simbólicos que buscam conferir certos conteúdos possivelmente assimilados por uma determinada sociedade ou grupo. Por ser temporal, espacial e histórica, a cultura tem uma aceção existencialmente pluralista, posto que os valores, os costumes, as crenças, as próprias leis e as organizações institucionais se diferenciam de uma sociedade para outra. As transformações culturais sofridas pelas sociedades mostram a vivacidade do processo de construção dos seres humanos, pois a cultura é “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, intelectual e crítica” (CHAUÍ, 1995, p. 296). A cultura, nesse aspecto, consiste concomitantemente na relação daquilo que é instituído – todo conjunto de práticas normativas, sistema de códigos – com o instituinte, o que pode vir a ser. Esse liame sustenta o conjunto de valores, os costumes do cotidiano e as práticas simbólicas que se agenciam pela incorporação e interpretação de elementos valorativos que compõem a memória social.

Destarte, a análise da cultura permite apreender os significados, subjacentes aos sistemas simbólicos, da vida organizacional da escola. De tal monta, enseja captar os princípios subjetivos que tramam e estruturam o funcionamento da gestão escolar. Assim, os processos sociais que ocorrem na unidade escolar, podem ser tratados como ações que criam e externam cultura. Como instituição eminentemente sociocultural (constituída por diferentes sujeitos e grupos que se relacionam ao reproduzirem e ao criarem códigos, ações, conjunto de símbolos e normas), a escola, “socialmente destinada a criar e a reproduzir o saber e a cultura, torna-se o espaço privilegiado de reapropriação e reinterpretação da cultura” (TEIXEIRA; PORTO, 1996, p. 3). Esse movimento mostra a maneira como a escola reinterpreta e incorpora, de acordo com os seus sistemas de ação, as normatizações, leis e projetos vindos de outras instâncias superiores do sistema de ensino. Nesse sentido, a escola não é apenas reprodutora de normas e de regimentos postos pela

secretaria de educação, mas é, mormente, inventiva de valores e práticas que fazem encadeamentos e conexões de interesses, anseios, percepções, desejos e construções criativas dos sujeitos envolvidos. As interações, as correlações, os embates e até mesmo as antinomias de concepções que acontecem entre o conjunto regimental proveniente de órgãos superiores do sistema de ensino e a escola, formada, no seu cotidiano, por uma rede de princípios éticos, de ideologia, de percepção político-social e de crenças, advindos de seus sujeitos – a saber, alunos, pais de alunos, professores, funcionários e diretor –, redundam na consubstanciação da identidade sociocultural da escola.

Ao analisar esse processo, Candido afirma que “se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características derivadas de sua sociabilidade própria” (CANDIDO, 1977, p. 107). Desse modo, a tessitura e os sistemas de relações dos vários grupos que integram a escola se firmam nos valores simbólicos e nas práticas ritualísticas e cerimoniais que ocorrem no seu interior. Essa posição de Candido é ratificada por Nóvoa, quando enfatiza que o “funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, notadamente entre grupos com interesses distintos” (NÓVOA, 1995, p. 25). Tais considerações veem inter-relacionados o estrutural e o cultural, o que não se dá como ordenação sobreposta e, muito menos, numa relação dicotômica, mas sim de forma intercambiada; afinal, o cultural e o estrutural influenciam um ao outro. O estrutural e o simbólico, os aparatos normativos do sistema de ensino e a autonomia escolar, o instituído e o instituinte estão permanentemente como condição histórica, sociológica, filosófica e política para o desenvolvimento e para a configuração do espaço escolar.

Pode-se afirmar, então, que a escola, como *locus* sociocultural, se particulariza como uma instituição complexa, o que é demonstrável não apenas pela sua estrutura administrativo-pedagógica, mas pelas suas múltiplas dimensões,

o que permite identificar os diversos interesses; motivações, conflitos, correlações de força, presentes na instituição; priorização da dimensão humana na escola, procurando ressignificá-la e dando importância aos diferentes sujeitos que nela interagem; valorização das relações estabelecidas entre escola e seu entorno, isto é, com os meios geográfico e sociocultural; superação dos enfoques tradicionais analítico-prescritivos, em prol de uma abordagem que privilegia: a escola como espaço cultural e social; o reconhecimento da existência de uma multiplicidade de valores, crenças, interesses,

vivenciados na escola e que rompem com a sua visão uniforme, unitária e tradicional (CRUZ et al., 2005, p. 70).

Nessa ótica, o destaque que se dá à cultura organizacional na escola vislumbra a multiplicidade de olhares e vozes que nos levam a perceber as relações de força, os interesses político-sociais em jogo, as normas formais e informais, o regime e as formas de controle disciplinar, a organização e a disposição da estrutura física, o processo de ensino-aprendizagem, os projetos pedagógicos, os rituais, as cerimônias e os símbolos que, a todo o momento, fazem e refazem a cultura da escola. A apreensão dessa complexidade do espaço escolar pode objetivar a proposição de um projeto de gestão no qual professores, pais de alunos, alunos, funcionários de apoio, coordenador pedagógico e diretor possam legitimar mecanismos de interlocução visando à construção de um *ethos* que esteja circunscrito ao conteúdo coletivo e autônomo. A busca pela autonomia somente ocorre quando o sujeito se disponibiliza à abertura de questionamentos e de intervenções. Daí que a instituição escolar deve caucionar a abertura de espaço para que os questionamentos e as ações da coletividade e dos sujeitos que dela fazem parte se realizem e, ao mesmo tempo, traduzam a sua forma de existir e de ser. É necessário asseverar que a materialização da escola acontece com o protagonizar dos sujeitos que agem, sentem e atuam.

Essa ideia de autonomia não pode ser desvinculada do enfoque social e histórico. Como observa Castoriadis (1996, p. 30),

O problema da autonomia remete imediatamente, identifica-se mesmo, com o problema da relação do sujeito e do outro – ou dos outros; que o outro ou os outros não aparecem como obstáculos exteriores ou maldição – “o Inferno são os outros”, “existe como um malefício da existência de muitos” –, mas como constitutivos do sujeito, de seu problema e da sua possível solução, lembra o que afinal era certo desde o início para quem não está mistificado pela ideologia de uma certa filosofia; a saber, que a existência humana é uma existência de muitos e que tudo que é dito fora desse pressuposto (ainda que nos esforcemos arduamente para reintroduzir “o outro”, o qual vingando-se por ter sido excluído no início da subjetividade “pura”, não se deixa levar) é sem sentido. Mas esta existência de muitos, que se apresenta assim como inter-subjetividade prolongada, não permanece, e a bem dizer não é, desde sua origem, simples inter-subjetividade. Ela é existência social e histórica e é essa para nós a dimensão essencial do problema. A inter-subjetividade é, de certo modo, a matéria da qual é feita o social, mas esta matéria só existe como parte e

momento desse social que ela compõe e que também pressupõe.

Portanto, apesar de estar investida de toda inter-subjetividade, a escola não pode ser redutível apenas a essa particularidade, pois é uma instituição sócio-histórica, fortificada e instituída pela sociedade por meio de valores, significações imaginárias sociais, ideologias e costumes. O ambiente escolar não é um conjunto de indivíduos que interagem vagamente em sua multiplicidade; a inter-subjetividade acontece apenas entre sujeitos já socializados. É por isso que o social-histórico,

[...] não é nem a adição indefinida dos entrelaçamentos inter-subjetivos (ainda que seja também isso), nem, certamente, seu simples “produto”. O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (CASTORIADIS, 1996, p. 30-31).

A escola, enquanto espaço societal e instituído, é autoconstrução; é resultado social-histórico, o que a torna também instituinte. Nessa relação instituinte e instituído, a escola só pode ser instituição ao concretizar-se nos sujeitos que ela cria. Assim, a é construída numa multiplicidade que se desenvolve em inúmeras articulações contendo estruturas organizadoras e organizadas. Isto é, compõe-se a partir de um espaço e de um tempo que lhe são peculiares, um ser-assim, como um todo, concebido por um conjunto de elementos relacionados e situados na sociedade dada. Todavia, essa composição e esses elementos são, nesse ínterim, um ser em processo e um vir-a-ser, reterritorializados e reconstruídos, que estabelecem novas relações e criam novos sentidos e significações.

Isso assinala a construção de valores que compõem concepções de mundo e constituem costumes, hábitos e formas de pensar, com deslocamentos permanentes que conservam a ordem e sua estrutura vigente ou levam-na a transformações; isto é, além de regular e normatizar a vida social, os valores ocasionam toda forma de relação social como um “ser-com-os-outros”, cuja dinâmica permite outras formas de sociabilidade. A incorporação de valores voltados

para a transformação social amplia a consciência de si e do mundo, apreendendo e re-elaborando a vida. A consciência, que vitaliza o indivíduo e o leva a distanciar-se de si mesmo, também o habilita a procurar concretizar possibilidades¹ que potencialmente existem. A potencialidade imanente do vir-a-ser e a capacidade da “consciência emancipadora” constituem um instrumento de equacionamento dos problemas identificados no presente com perspectiva de libertação e de desalienação (BLOCH, 1974, p. 95).

Temos a concepção de nós mesmos dentro da totalidade histórica indivisível, ou seja, conhecemo-nos por completo em cada momento da nossa existência. Os eventos que acontecem em nossa realidade são esquadrihados por nós a partir da nossa percepção, assimilando-os e modificando-os. Reconhecemo-nos nessa modificação ao atingir-nos em toda a nossa existência. Por isso, estamos em processo constante de transformação. Qualquer modificação é incorporada por outra modificação ulterior, que nos coloca na condição de sermos um processo de modificação infundável, consistindo-nos, dentro desse processo, como o emergir de nós mesmos. Enfim, não existe outra dimensão do ser-homem que não seja a de “ser-com-os-outros” (REZENDE, 1994).

Dessa maneira, os valores estão entremeados no conjunto da sociedade. São eles, em forma de normas, costumes, concepções, que suscitam a interpretar a realidade e agir nela. O verdadeiro e o real são constatações provenientes dessas normas, costumes e conhecimentos. Assim vistos, os valores são a validade de uma realidade, expressa por meio de interpretações nas quais se encontram os sujeitos sociais que constroem e vivem os significados dessa realidade. Todavia, pode-se dizer que em torno das várias interpretações estão imbuídas a ideia do confronto e a tendência de predomínio de uma interpretação sobre outra. Com efeito, a hegemonia de uma dada interpretação ou concepção da realidade se dá pela força do consenso. Nesses termos, os valores são a superação do ser absoluto transcendente, pois as normas, as condutas, o conhecimento e a ordem social dimanam da práxis e não da razão pura; esta é que decorre daquela, sendo sua origem, como condição de desenvolvimento dependente das relações sociais. O ser humano pensa e age, no momento presente, de acordo com sua capacidade real histórica. Dessa forma, sempre

¹ A possibilidade é entendida aqui como sujeito-que-pode fazer o ser. Ele só pode fazer aquilo que, numa dada situação, dá prosseguimento ao seu “ser-modificando”. Um sujeito, a partir de sua posição, tem diversas alternativas para prosseguir como “ser-modificando”; qualquer uma delas assegura o avanço do seu ser, qualquer uma é possível.

haverá a construção/desconstrução/reconstrução das instituições, dos costumes, do espaço escolar, da afetividade etc.

Toda essa análise categorial da autonomia, da axiologia e da ontologia – como “autoposição de uma norma, a partir de um conteúdo da vida efetiva, e em relação com esse conteúdo” (CASTORIADIS, 1999, p. 64), ou seja, como transformação criativa e radical da realidade (de si mesmo e dos outros) a partir dessa mesma realidade –, incide na gestão escolar, na práxis educativa. A práxis é entendida como fazer humano, de sua subjetividade reflexiva e deliberante, uma faculdade de fazer ser, eduzir de si mesmo diversas formas de ser: singular, individual, social e coletiva, todas elas, evidentemente, criações sócio-históricas.

Com isso, podemos dizer que a democratização da escola não se faz por decreto ou por discurso. As diferentes interferências políticas e os saberes dos sujeitos fazem com que os diversos espaços da unidade escolar sejam ocupados de modo diferenciado. Isso mostra que, no processo participativo, as deliberações são complexas e os conflitos são mais visíveis, sugerindo que a gestão escolar possua uma estrutura que permita aos sujeitos envolvidos se posicionar nas questões que produzem a vida escolar. Todavia, a participação não equivale à inclusão de todos, ou, até mesmo, não implica necessariamente igualdade, visto que os indivíduos a ela ligados se caracterizam como sujeitos munidos de saberes e poderes distintos, o que os situa no processo participativo de maneira desproporcional (FOUCAULT, 2003).

A complexidade da participação nas instâncias da unidade escolar está sob influência de um contexto que se assenta nos fatores endógenos e exógenos à organização escolar. Nesses fatores, a hierarquia do sistema – Secretarias de Educação, Delegacias Regionais de Educação, escolas – e as bases relacionais no âmbito interno da escola, que se baseiam nas funções e nas relações entre professores, alunos, pais de alunos, diretor e coordenador pedagógico – têm que ser revistas em seu cerne, para que os espaços de participação e de deliberação, instituídos formalmente na escola, sejam propositores de socialização e formação políticas.

A socialização política é um termo usado,

[...] para indicar um conjunto de experiências que, no decorrer do processo de formação da identidade social do indivíduo, contribuem particularmente para plasmar a imagem que ele tem de si mesmo em confronto com o sistema político e em relação às instituições. Tendências, emoções, atitudes perante os vários objetos da política, aptidões cognitivas e expressivas necessárias ao agir político, tudo isso é,

portanto, considerado resultado de um processo de formação-aprendizagem social que, embora se estenda pelo decurso de toda a vida, tanto quanto qualquer outro processo similar, passa, todavia, por etapas especialmente significativas, influências particulares, momentos de aceleração e momentos de afrouxamento (BOBBIO et al., 1986, p. 1202).

No processo de formação de sujeitos-políticos, a determinação de espaços de participação, como o colegiado, deve exceler pelo pluralismo. Esse pluralismo alude à existência de diversos grupos nos órgãos da escola, cujas pessoas, com funções distintas no mundo do trabalho e com diferentes faixas etárias, possuem posições, saberes e interesses diversos. Isso torna os conselhos escolares complexos e, por causa dessa diversidade, podem proporcionar aprendizagem substantiva aos seus participantes.

Na dinâmica dos conselhos escolares, no entanto, fazem-se atuantes recursos que podem ser usados nas relações de poder. O domínio da argumentação, a posição que os representantes assumem nos espaços legítimos de participação e até mesmo a sua formação política, cultural e educacional são fontes e motores de poder (FOUCAULT, 2003). Isso acontece quando as pessoas fazem de suas capacidades intelectuais, físicas e comportamentais fatores que intencionam ações planejadas; desse modo, professores, coordenadores e direção podem se valer de saberes e informações adquiridos, em função da posição que ocupam, como recurso de poder, à medida que o relacionamento que mantêm, num contexto discursivo, com os pais de aluno (geralmente com menor nível de escolaridade), alunos e funcionários pode se efetivar por meio da capacidade e da habilidade que têm de influenciar, de certa maneira, sobre o comportamento destes.

Ademais, os recursos, como formação sociocultural e econômica, favorecem os grupos que os detêm a exercer o poder, inclusive o poder simbólico, sobre os demais. Para aqueles grupos, é o poder simbólico² que propicia, também, a construção de uma concepção de mundo que é, por sua vez, disseminada como verdade irretorquível e em forma de senso-comum sobre aqueles que não têm recursos suficientes para apresentarem uma contraproposta, o que, de certa maneira, inviabiliza a abertura de um campo de debate e de disputa política. Assim sendo, os que não têm tais recursos passam a ser “dirigidos” por inclusão, já que, nos processos relacionais políticos, não têm a capacidade

² De acordo com Bourdieu (1989, p. 7-8), o poder simbólico “é um poder o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

de se posicionar organicamente como aqueles que exercem o poder institucionalizado. Nessa perspectiva, os conselhos escolares, dentre eles a gestão colegiada/“participativa”, operam a dominação por inclusão. Nesses conselhos, são os pais que legitimam, em algumas situações, o poder do outro (professores, coordenador, diretor), por não possuírem habilidades suficientes para formular um contradiscurso ou uma contraproposta. Não é demasiado dizer que a “dominação” por inclusão se dá, por ora, com alunos e funcionários. Isso mostra, de certo modo, como a apatia desses sujeitos é demonstrada no desenrolar das reuniões dos conselhos da escola (WERLE, 2003). Destarte,

quem exerce o poder, na verdade, é quem propugna, com sucesso, uma certa decisão; exerce poder quem impede que seja tomada uma decisão proposta, mas também o exerce quem controla de fora todo o processo de decisão e impede, por exemplo, que certas decisões sejam propostas ou tomadas. Por outras palavras, o processo de decisão não tem lugar no vácuo, mas num determinado contexto organizacional (BOBBIO et al., 1986, p. 942).

Os conflitos nas relações de poder podem ser percebidos quando, na coletividade, os sujeitos envolvidos têm a percepção de que o seu comportamento está sendo determinado por outro(s). Nos conflitos importantes, os propósitos e os objetivos dos indivíduos estão delineados e orientados na linha em que atua o poder; a partir disso, os sujeitos constroem prognósticos sobre as prováveis reações ou resultados que sucedem nas correlações de força. Esses conflitos no exercício do poder surgem pela disparidade de recursos, pelas divergências de concepções ou podem ser vistos como ressentimentos e como exploração. Isso quer dizer que,

[...] o ressentimento, derivado da desigualdade de recursos é, por isso, justamente com o antagonismo de vontades, a segunda matriz que se evidencia na conflitualidade do poder. Ela pode ser encontrada também nas relações de manipulação e aliciamento moderado e, de um modo geral, em todas as relações de poder, particularmente se estabilizadas, uma vez que toda a forma de poder é habitualmente a expressão de uma desigualdade de recursos. E quanto mais esta é sentida pelo sujeito passivo como um peso oneroso ou como uma vergonha infamante, tanto mais a relação de poder tende a criar antagonismo de atitudes e a preparar um conflito aberto (BOBBIO et al., 1986, p. 939).

Conforme Foucault (2003, p. 183)³, o poder funciona e se exerce em rede. No interior das

instituições sociais, os sujeitos são o ponto fulcral de difusão de poder, seja realizando o poder, seja sofrendo a sua ação. O poder se principia nos indivíduos e, mediante o saber e o discurso, acaba se caracterizando pelo dinamismo e encadeamento de seu fluxo e movimento. Consoante essa ideia, o domínio da palavra é o recurso que as pessoas utilizam para se instalar nos espaços de poder, ou seja, são as palavras o mecanismo pelo qual as decisões e as relações de poder acontecem na gestão escolar e nos conselhos escolares. Logo, esse espaço de poder, na circunstância das reuniões dos conselhos, é ocupado na medida em que há uma ação discursiva e argumentativa.

Portanto, é lícito afirmar que a escola, como espaço verdadeiramente cultural e político, germina e vivifica posicionamentos diversos que dimanam do confronto político. Quando se delineia o assunto relativo ao poder na escola, a cultura contribui igualmente nas considerações dos sistemas simbólicos como dimensão política, pois ambos, poder e cultura, contraditoriamente, atuam juntos na organização escolar, um interferindo no outro e vice-versa. Isso quer dizer que na escola existem diversos sistemas de valores que interagem entre si em sua forma dinâmica e conflitual, desencadeando, muitas vezes, uma disputa pelo poder dentro de sua estrutura.

Considerações finais

Diante do que foi apresentado em relação ao caráter organizacional e cultural da gestão escolar, pode-se concluir que a ideia de gestão escolar traz consigo hábitos e procedimentos que fazem parte do léxico político, pois toda organização institucional adquire sentido a partir de uma dada relação de poder. Por esse ângulo, a prevalência de uma organização cultural da escola recompõe e integra a defesa da politização, tendo como base e premissa os valores ético-políticos de autonomia e de emancipação, ao focalizar, nas relações interativas dessa perspectiva de organização escolar, a criatividade e a iniciativa que podem estimular pilares significativos da organicidade sociopolítica, da autodeterminação e da maior consciência política coletiva dos sujeitos da unidade escolar. Trata-se, igualmente, de despontar, nessa organicidade, a diversidade sociocultural desses sujeitos nas contradições cotidianas, porque o cotidiano pode,

[...] deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitações, permitindo-lhe – enquanto unidade consciente do [sujeito-coletivo] e do indivíduo particular – uma condensação prismática, por assim dizer, da experiência da

³ Foucault dimensiona o poder como manifestação distribuída por todo tecido social e não ocupando lugares fixos ou advindo de uma única fonte. O poder, nessa perspectiva, ocorre em lugares sócio-históricos e está vinculado a costumes, regras, padrões, relações de força. Portanto, se dá nas multiplicidades das relações sociais.

cotidianidade, de tal modo que essa possa manifestar-se como essência unitária das formas heterogêneas de atividade próprias da cotidianidade e nelas objetivar-se. Nesse caso, o ser e a essência não se apresentam separados e as formas de atividade da cotidianidade não aparecem como formas alienadas, na proporção em que tudo isso é possível para os indivíduos de uma dada época (HELLER, 1993, p. 38).

Esses traços de gestão escolar ampliam as modalidades comunicativas e o compartilhamento de decisões. Exige, decerto, uma convivência coletiva que seja adequada a exceder questões e postulações somáticas e excitar a incorporação das aspirações de baixa intensidade numa grande ambição (GRAMSCI, 2000, p. 246). A gestão escolar, quando é analisada como movimento plural e democrático, se concretiza como tal ao relacionar-se de forma dinâmica e criativa com a política. A sua capacidade autônoma se efetiva quando se associa com ações voltadas a assimilar formas de negociação respaldadas em debates, embates e lutas por uma via que se sustente em soluções políticas, estreitados a uma ética e racionalidade peculiares.

Assim, o caráter contraditório da gestão escolar referido acima é esteado pelos embates e conflitos de interesses que ocorrem no trabalho coletivo da escola. O que definirá se a gestão escolar pode ser ou não democrática, se “reiterativa e conservadora ou criativa e progressiva, será a qualificação de seus fins e a escolha dos processos utilizados” (PARO, 1996, p. 28). É certo que a gestão democrática se estabelece por fazer parte de uma prática cujo movimento é totalizante e coletivo. Contudo, só é possível certificar o seu princípio democrático na materialização de seu conteúdo no cotidiano escolar.

Como foi destacado, a gestão escolar está engendrada no conjunto de ações sociais e políticas que a definem como sendo contraditória e parcial; por isso, tem a capacidade de apresentar uma prática autoritária ou democrática/participativa. Sob esse ponto de vista, a gestão passa a construir o seu sentido quando relaciona o enfoque social com a dimensão subjetiva na busca de estabelecimento de práticas que coadunam e sinalizam a possibilidade de uma gestão radicalmente democrática. Por assim ser, a gestão é compreendida como um processo sempre interminável e constituído historicamente, atravessado por relações em que estão imbricados também os interesses antagônicos de classe, de grupos. No entanto, não se pode esquecer que, nessas relações, existe a dimensão subjetiva em que os sujeitos, ao interferirem no cotidiano escolar, protagonizam, com seus valores, seus imaginários, suas crenças, suas concepções de mundo, isto é, com todo o saber historicamente acumulado, o fazer

histórico da instituição escolar e, mormente, a construção e a formação do sujeito coletivo.

Referências

- BLOCH, E. **Dialética da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 2. ed. Brasília: UNB, 1986.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- CANDIDO, A. A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Ed.). **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1977.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- CASTORIADIS, C. **Feito e a ser feito**: as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CRUZ, M. B.; GARCIA, F. C.; OLIVEIRA, M. A. M.; BAHIA, M. G. M. A Cultura organizacional nas empresas e na escola. In: OLIVEIRA, M. A. M. O. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, A. Para uma Análise da Instituição Escolar. In: NEVES, M. L. W. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.
- REZENDE, A. M. **A noção fenomenológica da cultura**. Campinas: Unicamp, 1977.
- TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. Gestão escolar: novas perspectivas. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 1996, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: Anpae, 1996. p. 3-8.
- WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Received on August 13, 2008.

Accepted on August 14, 2009.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.