Claudio Edward dos Reis

DIMENSÃO DA AUTORIDADE: - Um estudo sobre o papel do diretor de escola

MARÍLIA
2000

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – MARÍLIA

DIMENSÃO DA AUTORIDADE: - Um estudo sobre o papel do diretor de escola

CLAUDIO EDWARD DOS REIS

2000

CLAUDIO EDWARD DOS REIS

DIMENSÃO DA AUTORIDADE: - Um estudo sobre o papel do diretor de escola

T. 1.047

Fac. de Filosofia e Ciências BIBLIOTECA Campus de Marília

Fac. de Filosofia e Ciências BIBLIOTECA Campus de Marília

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira) sob orientação do Prof. Dr. Paschoal Quaglio.

Marília

1410001047

2000

Nº cham. 371.2011
R 357d

Nº Tombo 1.047
Aquisição D
Preço 5,00
Data / /
Proced. Autor

R357d Reis, Cláudio Edward dos.
Dimensão da autoridade: um estudo sobre o papel do diretor de escola / Cláudio Edward dos Reis. - - 2000.
227 p. ; 30cm.

Tese (doutorado) - - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2000.

1. Diretor – Poder. 2. Educação – Autoridade. 3. Dimensão – Autoridade. I. Título. II. UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências.

CDD 371.207

CLAUDIO EDWARD DOS REIS

DIMENSÃO DA AUTORIDADE: - Um estudo sobre o papel do diretor de escola

COMISSÃO JULGADORA

Tese para a obtenção do grau de Doutor

Presidente e Orientador:_____

Examinador:_____

Examinador:_____

Examinador:_____

Examinador:_____

Marília, 10 de agosto de 2000

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

" O Conhecimento é de dois tipos: natural e adquirido.

Mas nenhum conhecimento adquirido tem utilidade se não há conhecimento natural.

Assim como a luz do sol é inútil quando a luz dos olhos está apagada ".

(Ali em Al-Ghazzalli, 1966)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças a ajuda e apoio inestimável daqueles aos quais sou profundamente grato:

Ao Prof. Dr. Paschoal Quaglio nosso amigo e orientador que soube com sabedoria e firmeza nos orientar no árduo caminho desta tese;

À CAPES por intermédio do Programa Institucional de Capacitação Docente –P.I.C.D, que nos propiciou a segurança da bolsa de estudos, para que pudéssemos nos dedicar com afinco à pesquisa;

Ao Professor Carlos Eduardo Mendes de Moraes do Departamento de Lingüistica da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Assis, pela revisão gramatical do texto.

Aos amigos do Departamento de Psicologia Experimental e Trabalho pela força e incentivo;

Aos diretores das escolas que, mais do que sujeitos da pesquisa, foram e são pessoas preciosas, que não vêm recebendo a devida atenção dos poderes constituídos.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a consecução deste trabalho.

O meu muito obrigado.

Para:

Néia,
João Francisco,
Henrique e André.

REIS, C. E. "Dimensão da Autoridade: - Um estudo sobre o papel do diretor de escola". Marília, 2000, 227 pp. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília da Universidade Estadual Paulista.

RESUMO: A partir de uma revisão histórica dos conceitos de autoridade e poder, tomando-se como marco inicial o movimento racionalista e os ideais da Revolução Francesa, este estudo se propõe a discutir uma nova dimensão de autoridade para o papel desempenhado pelos diretores de escolas. Fundamentado nos conceitos de poder e autoridade desenvolvidos por Max Weber e no enfoque psicopolítico da ação executiva de Zaleznick e De Vries, procuramos realizar uma análise crítica do modelo de autoridade e execução da função diretiva adotada pelos diretores de escola, bem como propor posturas para um novo modelo de gerenciamento. Essas propostas decorrem do estudo de alguns problemas enfrentados nas instituições escolares e da forma como esses profissionais enfrentam essas questões, fazendo uso da autoridade que envolve a função que ocupam. O objetivo do estudo caminha no sentido de se alcançar um novo conceito para a autoridade do diretor, desvencilhando-a do conceito de autoridade ligada ao uso puro e simples do poder coercitivo, e aproximando-a da autoridade enquanto legitimadora do poder/serviço. Este propósito é, em nosso entender, um dos pontos de partida para referenciar uma nova concepção de prática profissional, e consequentemente de ação educativa, da qual o diretor de escola deve se constituir em fator importante.

Unitermos: Autoridade, poder, dimensão, educação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

REIS, C. E. "Dimension d'Autorité: - Un étud sur le rôle directeur d'école ". Marília, 2000, 227 pp. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília da Universidade Estadual Paulista.

RÉSUMÉ: À partir d'úne révision historique des concepts d'autorité et pouvoir, et prenant comme repère initial le mouvement rationnaliste et les idéaux de la Révolution Française, cette étude entreprend la discussion d'une nouvelle dimension d'autorité pour le rôle joué par les directeurs d'écoles. Ayant comme base les concepts de pouvoir et d'autorité développés par Max Weber et l'apport psychopolitique de l'action exécutive de Zaleznick et De Vries, nous essayons de réaliser une analyse critique du modèle d'autorité et de l'exécution de la fonction dirigeante adoptée par les directeurs d'écoles, aussi bien que de proposer des postures pour un nouveau modèle de direction. Ces propositions découlent de l'etude de quelques problèmes affrontés par les instituitions scolaires et de la façon à partir de laquelle ces profissionaux envisagent ces questions, en exerçant l'autorité qui concerne la fonction qui occupent. L'objectif de l'étude est celui d'atteindre un nouveau concept pour l'autorité du directeur, de manière à la dégager du concept d'autorité lié à l'emploi pur et simple du pouvoir coercitif, et à l'approcher de l'autorité en tant qu'une action légitime du pouvoir/service. Ce but est, selon nous, un des points de départ pour engendrer une nouvelle conception de la pratique professionnelle et, par conséquent, de l'action éducative dont le directeur doit être un élément essentiel.

Mots-clés: autorité; pouvoir; dimension; education.

REIS, C. E. "Authority of the Dimension: A study about the school director's role". Marília, 2000. pp. 227 Thesis for a Doctor's degree. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília da Universidade Estadual Paulista.

Abstract: From a historical revision of the concepts of authority and power, taking as an initial landmark the rationalistic movement and the ideals of the French Revolution, this paper tries to discurss a new dimension of authority for the role played by the school directors. Based on the concepts of power and authority developed by Max Weber and on the psychopolitical approach of the executive action by Zaleznich and De Vries, we try to make a critical analysis of the authority pattern and of the accomplishment of the directive function used by the school directors as well as to present attitudes for a new model of management. Such suggestions derive from the study of some problems present in schools and how those professionals face such problems using the authority which is inherent in the performance of their job. This study tries to find a new concept for the authority of the director. Setting it free from the concept of authority tied to the use of coercitive power in its simplest form but putting it near authority as a true representative of the duo: power/ service. This goal is, as far as we are concerned, one of the many stand points in the attempt to establish a new understanding of the professional work and, consequently of the educative action of which the school director must be a significant agent.

Keywords: Authority; power, dimension; education.

Índice geral

INTRODUÇÃO 12

PARTE I

1.1- Considerações sobre a metodologia 21
1.2- Problemas e Objetivos 21
1.3- Métodos e técnicas 33
1.4- O método de análise 33
1.5- Sobre as técnicas de pesquisa adotadas 37
1.6- Procedimentos 39
1.7- Análise dos dados 41
1.8- Considerações teóricas 44

PARTE II

2.1- Poder e Autoridade 56
2.2- A dimensão histórica e a evolução dos conceitos 56
2.3- Uma definição de Autoridade e Poder 64
2.4- Max Weber e a Autoridade 73
2.5- O fenômeno do Poder 79
2.6- As relações de Autoridade 86
2.7- A dimensão do Indivíduo 91

PARTE III

3.1- O Poder e a Autoridade na escola 103
3.2- O papel do diretor na administração escolar 103
3.3- A Escola 103
3.4- Da teoria e da prática 111

3.5- A visão particular..... 117
3.6- A concretização desses conceitos..... 123
3.7- A interpretação do outro..... 127
3.8- Os problemas que afetam o exercício da função..... 130
3.8.1- Problemas burocráticos..... 132
3.8.2- Problemas disciplinares..... 134
3.8.3- Problemas administrativos..... 138
3.8.4- Problemas pedagógicos..... 140
3.8.5- Problemas psicológicos..... 141
3.8.6- Problemas sociais..... 145
3.9- A atuação (passado – presente e futuro)..... 149
3.10- Em busca de uma nova identidade..... 149
3.11- A representação social do papel..... 152

PARTE IV

4.1- A dimensão da Autoridade..... 163
4.2- Reflexões para ação..... 163
4.3- A nova dimensão..... 175
4.4- O contexto – a nova ordem..... 175
4.5- A Educação..... 183
4.6- A construção de um novo papel para o diretor em uma nova escola..... 186

CONCLUSÕES..... 197

BIBLIOGRAFIA..... 209

ANEXOS..... 224

INTRODUÇÃO

Vivemos um século de grandes guerras, descobertas tecnológicas e científicas, avanços espaciais e da globalização. No limiar da virada deste século está prestigiada a informação, a era da realidade virtual. É neste quadro tão contemporâneo que estamos sendo atingidos por uma avalanche de incertezas e porque não dizer, indefinições, principalmente sociais.

Tudo em que acreditamos está sendo debatido, rebatido e, não raras vezes, transformado em obsoleto. Os valores, os grandes temas, o metarrelato, o domínio do discurso perdem a todo instante seu espaço, sendo imediatamente substituídos pela tecnologia. O discurso do metarrelato já não encontra lugar em nossos estudos e debates. Hoje vivemos em função do imediatismo, do aqui e do agora. É o quadro nebuloso de fim de século, dissecado cruamente pela visão jornalística de Ciro Marcondes Filho.[1]

Este nosso tempo, que consideramos contemporâneo, é revelado pelo questionamento, pela dúvida, pela indagação. Ser atual é polemizar, levantar suspeitas, interrogações. Nada passa incólume de nossas inquietudes. Questiona-se de tudo, das coisas mais simples às mais profundas. Dentre nossas dúvidas, levantamos suspeitas sobre nossa crença, nossos valores, nossos bens, nossa existência. É uma espécie de resgate ou retorno ao ceticismo pirrônico.[2]

É característica de nossos tempos as dúvidas acerca do poder e da autoridade. Esta interrogação tida como sinal da contemporaneidade aparece como questionamento que acontece sem o devido surgimento das transformações sociais.

O que se pretende aqui não é uma discussão baseada nos tempos obscuros do período das trevas, ou mesmo da crença inabalável no absoluto. Não queremos a fé pura e simples, embora careçemos de crença. Já passamos por esta fase da evolução da sociedade e acreditamos ter avançado

---

[1] Para melhor entendimento deste quadro, sugerimos a leitura do trabalho de Ciro Marcondes Filho, *Jornalismo fin-de-siècle*, São Paulo: Scrita, 1993, onde, ao analisar a prática jornalística deste período, o autor aponta os aspectos que notabilizam a comunicação neste período e que pode muito bem caracterizar a própria vida do indivíduo.

unesp

bastante na escala evolutiva, para permitirmo-nos retrocesso. Não queremos a volta dos tempos do poder revelado. A ***potesta***, qualidade imanente ao povo (poder político) está perdendo-se no vazio causado pela ausência de representação digna para este mesmo povo. Queremos cidadãos que façam pulsar sua força e sua coragem. Que o indivíduo ocupe seu verdadeiro lugar, o de protagonista, não o de espectador. É para nós, indivíduos, que queremos poder e autoridade.

A ***auctoritas*** - enquanto poder, está se esvaindo, escorregando por entre os dedos já não pertencendo mais àqueles que deveriam possuí-la, os detentores de direito. Assim está ocorrendo na Política, na Ética, no Direito, e também na Educação. Enfim, em todas as situações nas quais os indivíduos deveriam ser os principais autores e acabam se tornando, na melhor das hipóteses, os coadjuvantes e, na pior, meros espectadores.

Esta situação levou-nos a direcionar o foco da atenção para um microcosmo representante dessa realidade: o microcosmo do espaço escolar. Acreditamos que ali, como em outros microcosmos, há reproduções fidedignas de uma realidade maior, a macrocósmica. Assim, é aqui, neste pequeno espaço (a escola), que resolvemos discutir um tema tão presente, atual e emergente: - a autoridade, o poder e sua representação social dos indivíduos que exercem esta condição.

A proposta arrojada de se buscar uma dimensão para a autoridade do papel do diretor requer, em primeiro lugar, uma investigação sobre as escolas, seus integrantes e a dinâmica das relações sociais que ocorrem em seu interior. Esta proposta de trabalho, se desenvolverá com o intuito de uma vez analisado a situação de algumas escolas e de alguns diretores, buscar uma nova identificação para o papel do diretor, e, quem sabe, redimensionar nosso entendimento da autoridade, propondo novas reflexões sobre este tema tão necessário, mas tão relegado ao esquecimento.

---

[2] Pirrón de Elis (360-270), considerado o fundador do ceticismo na Antigüidade. Segundo, ele por não se conseguir chegar a um contato do sujeito com o objeto, não existe conhecimento. É uma espécie de negação lógica das leis do pensamento, principalmente do princípio da contradição.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Acreditamos que dentro desse pequeno e complexo espaço, as relações sociais reproduzem as mesmas relações travadas no espaço maior da sociedade. Assim sendo, este estudo permitirá uma compreensão melhor e maior das outras relações, e se alguma mudança puder ser iniciada ali, também poderá ser tentada num espaço maior.

A proposta deste trabalho é iniciar uma discussão sobre autoridade e poder a partir de estudo sobre o trabalho dos diretores de escola. O que se entende por autoridade e poder ? De onde surgem ? Quais suas bases de sustentação e legitimação ? Que representações o diretor faz de sua autoridade ou de seu poder ? Para responder a essas e outras questões estruturamos o trabalho em 4 partes, a saber:

Na primeira parte apresentamos o problema, objetivos e justificativas da pesquisa, além dos métodos de análise do tema, das técnicas que utilizamos na coleta de dados, bem como os procedimentos de análise dos dados e por fim, as considerações teóricas que dão a sustentação a esta pesquisa. Nestas considerações, apoiamo-nos nos estudos sobre poder desenvolvidos por Max Pagès, Luhmann e Mucchielli, bem como nos enfoques organizacionais propostos por Zaleznik e De Vries, e ainda nos conceitos básicos de autoridade sugeridos por Max Weber, com o objetivo específico de buscar uma explicação para o que ocorre com o trabalho do diretor de escola.

A segunda parte é constituída através de uma síntese histórica dos conceitos de poder e autoridade a partir do século XVIII, do movimento racionalista e na Revolução Francesa, momento em que têm-se o ápice da substituição do poder e da autoridade baseada na fé e no absolutismo, pela autoridade que se baseia na razão.

Novamente nos ancoramos em Weber para abstrair seus conceitos de autoridade e dominação, principalmente o conceito relativo à autoridade de cunho racional-legal, a que melhor explica os modelos de autoridade que vigoram em nossas organizações. A discussão da autoridade se faz acompanhar

unesp

do interesse pelas definições propostas e adotadas para o poder, suas implicações e conseqüências para o indivíduo, bem como sua importância no interior da organização escolar, como impulsionador e condicionador das relações sociais que se verificam neste ambiente.

Ainda nesta parte procuramos retomar as discussões psicológicas sobre as relações sociais, aquelas que envolvem poder e autoridade, uma vez que acreditamos ser de vital importância a compreensão das dimensões internas do indivíduo, enquanto o agente que sofre os efeitos diretos de uma ação que condiciona e determina comportamentos, concretizando atos e ações de poder e de autoridade, através da imposição de modelos externos ou mesmo da internalização da ordem exigindo daí situações de obediência.

Na terceira parte procuramos ouvir os protagonistas do projeto: os diretores de escola. Discutimos questões como o entendimento que possuem sobre a autoridade, procuramos refletir juntos sobre as características do papel que assumem, das expectativas que têm e que geram. Ouvimos suas queixas e frustrações, além dos anseios e esperanças que alegam possuir sobre a escola, sua função e sua vida. É nesta fase que reproduzimos algumas declarações, pois julgamos que, após esses contatos, o momento da entrevista serviu como de críticas e desabafo para quem anda se sentindo um tanto quanto abandonado.

Mais do que uma técnica de pesquisa descritiva, a entrevista permite uma aproximação e uma identificação entre entrevistador e entrevistado, naquilo que se pode chamar de relação interativa. Essa interação propicia uma riqueza de detalhes, que passam ao longo da simples verbalização. A reciprocidade domina perguntas e respostas. Assim pode-se perceber que o entendimento sobre poder e autoridade é muito mais extensivo do que o texto emitido através das respostas, na maioria das vezes mecanizadas e formalmente enunciadas.

Desta forma, conseguimos, uma leitura contextual que favorece ao pesquisador a análise comparativo-interpretativa do que o sujeito entende por poder e autoridade, além da sua maneira de comportar e exteriorizar

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

essa compreensão. Permitindo também uma leitura sobre como os outros indivíduos da escola vêem e interpretam a sua autoridade.

Outras questões como problemas que atingem a escola, perspectivas de futuro e mesmo o imaginário de uma nova identidade para a função de diretor, são questões, que ouvimos e trabalhamos ao longo na retomada desta parte do trabalho.

Na quarta e última parte propomos aquilo que chamamos de nova dimensão para a autoridade do diretor. Esta nova dimensão, mais do que idéia, são diretrizes, através de reflexões que servirá para a sua ação executiva, enquanto gestor e educador, à frente de um empreendimento "*sui generis*", que responde por grande parcela da formação do indivíduo cidadão.

É dessa maneira que pensamos em como se construir um novo papel numa nova escola. Entre os modelos de autoritarismo e permissividade, procuramos buscar a alternativa do modelo psicopolítico, ou seja, do encontro entre a pessoa e o posto que ocupa, modelo que deve ser construído a partir desse e para esse encontro.

Concluímos o trabalho com a proposta do desafio, resgatar a importância da autoridade, redirecionando seu poder, que já não é mais baseado na sanção e na coerção, mas sim, na persuasão, no convencimento, no trazer para si, na medida em que o persuadido acredita na capacidade do persuasor de orientá-lo e conduzi-lo com mãos firmes em águas turbulentas, como essas desse período de final de século.

O homem, como um ser total, sofre o processo desse desencanto, da dúvida e da incerteza. A tecnologia afasta o homem de sua essência, da busca interior e o conduz para a escravidão da racionalidade instrumental, tornando-o peça de uma grande engrenagem produtiva e de necessidades cada vez menos satisfeitas.

Neste período que contempla fim e início de século, conceitos como os da autoridade, dos valores, do respeito, enfrentam grandes desafios. Isto

acaba sendo motivo de preocupação, pois percebe-se que os avanços tecnológicos não estão gerando na mesma proporção o avanço humanístico. Estão aumentando a opção pelo individualismo.

A sociedade moderna, também chamada de sociedade do trabalho, considera como fundamental a habilidade e a técnica. Ela se caracteriza pelas novas tecnologias, pelo crescimento na produção, pela necessidade de vendas mais rápidas e a sua conseqüente menor durabilidade do produto, impondo uma maior necessidade de consumo.

Esta é a hodierna sociedade, a que conceptualiza qualidade a partir do mercado, que fragmenta a cultura e a identidade, que cria um conceito opaco e ilusório do coletivo. A ciência se legitima pela idéia de eficiência e eficácia, pelo desempenho escatológico, condicionado e determinado pelo seu fim primeiro e último. Determina-se pelo fim útil e pragmático, pelo consumo. Onde o próprio poder e a autoridade se caracterizam pela determinação de tarefas finalísticas.

É neste momento, que a nossa proposta se torna singular. Por apresentar contribuição para reflexões que julgamos necessárias, não somente sobre a educação em si, ou mesmo a escola, mas sobretudo sobre os conceitos que intervêm diretamente na atuação de um profissional da educação, pois embora relegado a papel de mero administrador (sem plenos poderes), esse profissional se constitui na realidade em depositário de uma gama de problemas e responsabilidades.

O diretor não é um ser estranho à ação pedagógica. Ele é co-responsável pelo trabalho transformador executado pela escola. O fortalecimento de seu poder ocorre através das relações travadas pelos indivíduos no interior do espaço escolar. Nele, o poder é muito mais amplo que a simples gerência da organização escolar.

Se estamos vinculados às escolas e à formação, como profissionais da educação, independente dos níveis, básico, médio ou superior; e se,

unesp

por outro lado atuamos na formação de agentes sociais (psicólogos), não podemos ficar à margem dessa discussão. Somos partícipes da construção deste novo homem, e devemos começar este trabalho de alguma forma. Nossa proposta é iniciar a reflexão, ou, pelo menos, introduzi-la na ordem das demais discussões.

Não queremos e não podemos defender o fim das estruturas socialmente organizadas. Elas são extremamente necessárias para a manutenção da própria sociedade. Queremos novas estruturas a partir de velhas experiências. Queremos que os sujeitos deste processo participem de sua construção e reformulação. Não queremos, mais uma vez, ficar à margem, também somos responsáveis e precisamos participar. Somos aquilo que fazemos e não aquilo que pensamos em fazer.

unesp

PARTE I

CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA

PROBLEMA E OBJETIVOS:

Toda investigação parte de um princípio especulativo em busca de respostas ou soluções que amenizem ou resolvam um certo desconforto. Em nosso entender, a pesquisa busca respostas para aquelas dúvidas que nos atormentam, aquelas inquietações para as quais não encontramos respostas imediatas. Assim, a partir de indagações estabelecemos nossas estratégias de busca a essas questões, de maneira a nos livrar desse desconforto.

Mas para as nossas inquietações, não basta apenas uma resposta que satisfaça nosso bem estar. É necessário que esta resposta tenha um alcance que ultrapasse os limites de nosso domínio. É necessário que ela possua aquelas três relevâncias tão bem apontadas por Salomon (1993); a relevância operativa, segundo a qual o problema deve encaminhar a investigação no sentido de se buscar novos conhecimentos; a relevância contemporânea, que implica na atualização e novidade da investigação e a relevância humana, que deve considerar a utilidade e a ética no processo investigativo.

É na consideração dessas três relevâncias que o objeto deste trabalho se coloca. Mais do que discutir questões ligadas ao poder e à autoridade do diretor de escola, torna-se imperioso discutir o próprio papel da escola nesta fase da humanidade, a chamada era da informação, da globalização de mercados. Quem são os sujeitos e os interlocutores da escola numa época em que se defende o trabalho doméstico conectado a um computador e a uma rede mundial, de onde se poderá ter tudo ao alcance, inclusive a formação ?

Essas questões que causam sobressaltos, dúvidas, inquietações e dilemas, também atingem àquelas pessoas que fazem a escola. E neste universo dos sujeitos da escola, destacamos a presença do diretor, símbolo representativo de uma mudança de visão e postura. O que era a representação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

máxima do poder e da autoridade, hoje, segundo os próprios diretores, nada mais é do que um elemento dentro de uma estrutura maior. Embora sendo exigido, e de quem se espera posições de "líder", o diretor de escola vê suas atribuições furtadas por novos modelos e novas propostas de administração escolar, introduzidas de maneira quase experimental na vida e no cotidiano das escolas.

É importante que sejam investigadas essas mudanças que ocorreram ao longo desse tempo e as condições em que se encontram os diretores hoje. Será que muitos ainda carregam a nostalgia de um passado de respeito e admiração, ou sucumbiram às novas formas de exercício da função ? Como é ou está o entendimento desse poder e dessa autoridade ?

A história nos mostra que se tornou muito comum associar o poder à autoridade, de maneira quase que mecânica, sem maiores ou quaisquer preocupações em distinguir suas diferenças ou mesmo seus aspectos comuns. A aceitação geral e por isto, conscenciosa, caminha no sentido de que poder e autoridade possuindo significados análogos, inibem as possíveis tentativas de isolamento e separação dos conceitos. A confusão reina no campo do conhecimento teórico onde é mais cômodo e usual adotar o mesmo significado tanto para ambos.

Assim, é preferível admitir respostas que condicionam a existência de um conceito específico, desde que acompanhado de um outro, ou seja, o fato de que o poder só poderá ser explicado e assim entendido se se fizer acompanhar da presença do termo autoridade. E a autoridade, nada mais é do que, a "entidade legitimadora" do poder, mais precisamente de sua concretização, ou daquilo que chamamos, o uso que se pode fazer, ou que se faz desse poder.

Assim, lado a lado entre poder e autoridade, temos a presença de um terceiro elemento: **a influência**, que às vezes se confunde com o próprio poder. Desta forma, no senso comum e mesmo fora dele, poder, autoridade e influência são na maioria das vezes utilizados como sinônimos.

As situações que envolvem a utilização destes conceitos transformam-nos em uma espécie de corpo híbrido, formado pela junção de três

entidades distintas, mas possuindo um mesmo significado, ou entendimento. Esta espécie de aberração, pode ser comparada a uma composição de genes, em que o mais forte é o determinante e, por conseguinte, exerce sua ação dominadora sobre os demais.

No caso específico deste trabalho, teórico e prático, que procurará discutir os conceitos a partir de uma prática efetiva, o que se percebe é que o gene mais forte, e consequentemente aquele que se sobrepõe, é o poder, ou os aspectos mais evidentes de sua ação concreta.

Dos três conceitos mencionados, a influência é a que menos aparece, embora esteja presente em toda a ação, quer seja diretiva, quer persuasiva, e por isso, não pode e nem deve ser desprezada. Simbolizando a astúcia, o estratagema, o ardil, a influência atua exercendo seu papel de forma sorrateira. Seu grande trunfo é a capacidade de se tornar menos perceptível. Quando menos percebemos, mais ela age, funcionando nos mesmos moldes da persuasão, ou da Métis[3]. Aos poucos, vai nos envolvendo em sua trama, trazendo-nos para seu espaço territorial, para seu campo de dominação. A influência age nas entrelinhas, nos meandros, naqueles espaços onde dificilmente imaginamos a ação de alguém, ou alguma coisa. Ela prepara o terreno para a ação do poder. Sem ela, o poder seria refém do uso contínuo da força e da coerção. Ela funciona como uma espécie de tranqüilizante, aquilo que Luhmann (1992) chama de causalidade do poder.

> *"A causalidade do poder consiste na neutralização da vontade, embora não necessariamente na ruptura da vontade do subalterno. Ela o atinge também e justamente quando este quer agir no mesmo sentido e vem a saber que teria de agir assim de qualquer modo. A função do poder consiste na regulação da contingência"*. (p. 11)

---

[3] Para os gregos, Métis é uma divindade feminina, filha de Oceano sob o reino de Zeus. Bellenger a define como a capacidade de confronto que utiliza qualidades intelectuais como prudência, perspicácia, prontidão, penetração do espírito, esperteza e mesmo mentira. Para aprofundar melhor sobre a Métis, sugerimos a leitura da obra *A Persuasão*, de BELLENGER, L. trad. de Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

unesp

Mais aparente que a influência, a autoridade, contudo, parece ser o menos abrangente dos três conceitos. Confundida com o poder e com influência, e, embora demonstrando uma aparente fragilidade, ela é mais forte e determinante do que se imagina. Mais nobre e respeitável, ela se fortalece por sua própria origem e essência, e, com isto, transforma-se no grande sustentáculo do poder, de tal forma, que não existe poder sem a sua presença, ainda que seja a autoridade que autoriza a coerção, a força, o medo, a intimidação.

As doutrinas que fundamentam as Ciências Políticas[4] determinam a necessidade de que é necessário o estabelecimento do poder corroborado pela autoridade. Esta obrigatoriedade dá o "status" de importância ao conceito da autoridade, e é a partir daí, que ela passa a exercer seu papel de sustentáculo, ou base sólida que sustenta a ação racional do poder.

Analogicamente, poderíamos comparar poder e autoridade a um organismo humano, em que toda a força da musculatura seria inútil se não houvesse a sustentação da parte óssea. No poder, os atos de obediência são motivados pelo medo às sanções, já na autoridade, a motivação ocorre porque se compreendem como legítimas, as ordens que lhe são dirigidas, e por fim a influência incita o influenciado a adotar posturas que são desejadas por aquele que a exerce. Grosso modo, poderíamos afirmar que os três conceitos são interdependentes, mas que agindo ordenadamente se completam e se sujeitam.

Nossa proposta é a transferência dessa discussão, retirando-a do campo da Filosofia, do Direito, da Ciência Política para inseri-la num terreno específico e deveras complexo: a Educação. E, de uma forma mais específica, na atuação dos diretores de escola, em sua ação administrativa, na qual as relações sociais são regidas por autoridade, poder e influência e às vezes pela ausência do próprio indivíduo administrador ou gestor da instituição escolar.

---

[4] Como a Economia, o Direito, a Filosofia Política, etc.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em nossa dissertação de mestrado[5], ao estudarmos a realidade escolar, percebemos as dificuldades enfrentadas pelos diretores ao tratar as questões que envolviam poder e autoridade. Na realidade, percebemos um vazio de autoridade e uma exacerbação do poder, consubstanciados no tratamento dado a professores e alunos e por incrível que pareça, no abandono da ação administrativa.

Desanimados com a falta de reconhecimento de sua autoridade, ou pelo menos do que imaginavam ser esta entidade, alguns diretores deixavam a escola à deriva, como uma nau sem comando, navegando à mercê dos ventos, ou como diz o adágio latino "*ad libitum*".

Esta transferência de campo, mais precisamente, para o campo da administração escolar, no que diz respeito à atuação do diretor de escola, foi precedida de alguns detalhes importantes:

1) Em primeiro lugar, procuramos tratar os conceitos e estudá-los isoladamente, pois queríamos entendê-los dentro de uma nova dinâmica de relações humanas e institucionais.

2) Num segundo momento, buscamos compreendê-los em seu ponto de encontro, ou seja, em sua junção, o que para nós significa a essência da prática administrativa do diretor: a prática proposta, imaginada, solicitada e determinada, aquela efetivamente exercida e registrada na realidade escolar.

Dentre os objetivos almejados para este trabalho, proposto para o cumprimento de uma exigência do curso de Pós-graduação, o mais importante é o interesse em investigar, criticamente, qual o tipo de autoridade está reinando em nossas escolas, como o entendimento da autoridade, determina a prática do poder e o exercício do papel do diretor, figura central, de um processo de revisão da educação e do papel da educação na construção de um novo sujeito social.

Desenvolvendo-se a partir de um estudo regionalizado, o trabalho buscou pesquisar questões como as dos programas e das propostas de

---

[5] REIS, C. E. "*A Psicologia na Educação: - Contribuições da Psicologia Organizacional na Atuação do Diretor de*

Desenvolvendo-se a partir de um estudo regionalizado, o trabalho buscou pesquisar questões como as dos programas e das propostas de gestão colegiadas e participação da comunidade. A nossa indagação buscou verificar quais as situações que de fato acometem essas propostas? O que está acontecendo no cotidiano das instituições escolares? Quais e que tipo de benefícios essas propostas trazem para as comunidades interna e externa, e mesmo para a própria atuação do diretor de escola?

Um outro objetivo deste trabalho se traduz na intenção não menos utópica que temos de apresentar novos temas para o debate e a reflexão sobre a administração escolar, numa sociedade em que o tempo é comprimido, as relações sociais cada vez mais se virtualizam e o metarrelato perde seu espaço para a informação digitalizada, conforme denuncia Marcondes Filho[6] em seu alerta sobre o fim do século.

O problema central desse trabalho reside no dimensionamento da autoridade. Primeiro, por que é necessário discutir se a autoridade é passível e possível de ser dimensionada e depois redimensionada. Em seguida, após uma releitura e uma redefinição de autoridade normal, como adequá-la ao papel do diretor e como rever com este mesmo diretor uma nova definição para seu papel de "autoridade", com poderes cada vez mais esvaziados.

Assim, duas questões se colocam como norteadoras dos procedimentos deste estudo:

1ª) COMO E O QUE FAZER PARA DIMENSIONAR AUTORIDADE, CONSIDERANDO-A ENQUANTO ANALISADA EM UM DETERMINADO SETOR ? (no caso específico, a realidade da administração escolar);

---

[6] MARCONDES FILHO, C. *Jornalismo fin-se-siècle*, São Paulo: Scrita, 1993.

2ª) E, APÓS ESTE ESTUDO, COMO REDEFINIR O PAPEL DO DIRETOR À LUZ DOS DESAFIOS DOS NOVOS TEMPOS ?

Para a primeira questão, a resposta é mais ou menos evidente, pois somente o contato com a realidade escolar através de visitas, observações, diálogos e a revisão da literatura é que poderemos iniciar o exercício de redefinição da autoridade.

Entretanto, acreditamos que estejam na segunda indagação, as possibilidades reais de resposta à grande problemática de se pensar uma nova dimensão para o papel do diretor de escola. Enquanto a primeira questão é acessória e prepara o caminho, a segunda é a que define a finalidade da investigação. E para esta pergunta, três possibilidades de respostas se apresentam:

a) O papel do diretor ainda é uma reprodução do modelo tradicional de autoridade. Aquele que possui o poder e a autoridade, que manda, faz-se obedecer e é obedecido por que possui o poder da coerção e da coação, embora este poder esteja "melhorado" pela nova realidade da escola e da própria sociedade;

b) A mera reprodução de modelo, é, nesta segunda possibilidade, substituída por um novo papel, que incorporou as aspirações e os anseios da sociedade. Esse se constitui em uma nova proposta de autoridade, que se reafirma mais pelo respeito à figura de gestor, do que pelo medo à possibilidade de punição;

c) E, por fim, uma terceira alternativa que é a ausência de um poder individual em detrimento da ascensão de um poder colegiado, no qual existem rodízios de poderes, e no qual, a autoridade se coloca no conjunto e não na pessoa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Essas três alternativas estarão direcionando este trabalho. Assim, este estudo desenvolver-se-á com o intuito de, através da contribuição de diversos autores, buscar, em primeiro lugar, um entendimento dos conceitos históricos de Autoridade e Poder desde meados da Idade Média, até os nossos dias, com o objetivo de reconstruir ao longo dos anos a sua evolução. Este recorte histórico é justificado pelo fato de que neste período que ocorre a ruptura de um modelo de autoridade que até então era baseado na fé e na tradição, passando para um modelo baseado na razão, que persiste até nossos dias, o que reforça a tese de que somos filhos deste período.

Desde o Iluminismo, quando as luzes incitam e influenciam um movimento que passa a questionar a autoridade da fé propugnada pela Igreja, bem como a autoridade absoluta do monarca enquanto desígnio e direito outorgado por Deus, a autoridade sofre reveses. O que poderia ser um prejuízo, é na realidade a afirmação do conceito. Desmembrada das razões de fé, a autoridade se finca no sólido campo da racionalidade, onde paradoxalmente é mais combatida, mas ao mesmo tempo, onde mais se afirma, pois suas bases são mais sólidas.

Daí até nossos dias, a autoridade já não pode ser descrita e analisada à luz da crença e da tradição. O desenvolvimento das instituições sociais passou a exigir um novo modelo para seu estudo. A complexidade alcançada pelas instituições, organizações e pela própria sociedade, não pode ficar restrita a um modelo único e universal baseado no poder divino, mas deve contemplar um modelo administrado por homens.

A nossa sociedade atual é conhecida como sociedade das organizações, administrada por peritos nesta tarefa. Assim, já não há mais lugar para uma atuação baseada no ensaio e erro, sem fundamentação teórica, em que se confia apenas na experiência de última hora e com poucas possibilidades de sucesso.

A sociedade se caracteriza pela existência das organizações e, mais do que caracterizar, é a presença das organizações que constitui a sociedade. Desde as mais simples como os grupos familiares, de lazer, de amigos, até as mais

unesp

complexas, como as grandes empresas, as instituições públicas e mesmo o Estado. São essas organizações que dominam a vida dos indivíduos. Estão presentes antecedendo seu nascimento e persistem depois de sua morte, de tal forma que o homem moderno é considerado o homem organizacional.

Assim, as organizações estão acima do homem. São elas que determinam comportamentos, tarefas, lazer, ações e reações. O homem não consegue viver fora das organizações. E em função dessa dependência, o indivíduo é regido pelas normas e pelos objetivos organizacionais. Esta regência sócio-organizacional responde inclusive pelo desenvolvimento do próprio homem enquanto ser humano, de tal forma que,

> " (...) *a auto-produção do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas forças sócio-culturais e psicológicas*". (Berger & Luckmann, 1985, p. 74-75)

O modelo mais significativo e comum de organizações é o modelo weberiano adotado pelas empresas capitalistas, as chamadas organizações formais. E é sobre este modelo que existe uma variada e densa literatura.

Dentre os teóricos das organizações, destacamos Argyris e Etzioni. Para Argyris (1975) as organizações possuem certos princípios ou tarefas específicas, como a especialização em que para cada indivíduo está reservada uma determinada missão; a cadeia de comando, onde normalmente o poder é hierarquizado de cima para baixo; a unidade de direção, que normatiza os procedimentos em busca dos objetivos finais; além da racionalidade, que é uma característica essencial, já que esta é a base de apoio do pensamento organizacional e a forma que ela se utiliza para alcançar e cumprir sua tarefa primeira e última; atingir os objetivos.

unesp

As organizações são criadas para cumprir objetivos. Embora sendo diferentes em tamanho, composição, estágio de desenvolvimento, a exigência de se buscar o objetivo final, as torna semelhantes, fazendo com que elas utilizem daquilo que Argyris (op. cit.) chamou de estrutura inicial projetada, ou seja a criação e o desenvolvimento da organização está amarrada ao objetivo, de tal forma que o distanciamento gradual e progressivo dessa meta ou desses objetivos, poderá fazê-la enfraquecer e mesmo desaparecer.

Para um outro teórico das organizações Amitai Etzioni (1973), três características são relevantes na definição e no estudo das organizações:

> *" Divisão do trabalho, poder e responsabilidade de comunicação, que não são casuais ou estabelecidos pela tradição, mas planejadas intencionalmente a fim de intensificarem a realização de objetivos específicos;*
>
> *A presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização e os dirigem para seus objetivos; esses centros de poder precisam também reexaminar continuamente a realização da organização e, quando necessário, reordenar sua estrutura, a fim de aumentar sua eficiência;*
>
> *Substituição do pessoal, isto é, as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e designadas outras pessoas para suas tarefas. A organização também pode recombinar seu pessoal, através de transferências e promoções".* (p. 245-6)

Do ponto de vista organizacional, a escola também possui objetivos, está racionalmente organizada, possui cadeia de comando e especialização de tarefas, além de outras características específicas. Contudo, toda sua especificidade não a impede de ser comparada às outras organizações, como as organizações de produtos e serviços ou mesmo, outros modelos de instituições privadas.

unesp

Kolasa (1977) apresenta a escola como um dos exemplos de organização, comparando-a com as empresas privadas, órgãos governamentais, órgãos militares e sindicatos. Para este autor, a escola é uma organização formada de maneira diretiva, como qualquer outra organização, possuindo hierarquização de funções, controle de pessoal e regulamentação do funcionamento de grupos e pessoas.

Contudo a escola, exceto as de cunho privado, não produzem mais-valia, não buscam como objetivo final o lucro. A escola possui uma característica especial: a transmissão do conhecimento. Por intermédio dessa missão ela se constrói e se organiza e determina o trabalho de seus integrantes.

Assim é possível discutir a escola a partir de dois prismas: um político e outro técnico. O político no que se refere à sua ação educativa e ao trabalho de transmissão do conhecimento. O técnico, no que diz respeito às atribuições que cada integrante tem de cumprir para alcançar seu objetivo de ensinar. O técnico não pode prescindir de seu lado político, já que a forma de transmitir não está separada do motivo **de se** ou **para se** transmitir, além da própria natureza do que é transmitido.

E, mesmo o trabalho administrativo do diretor, que pode ser meramente técnico, também é político, já que se trata das relações sociais entre indivíduos da escola, e as relações são, por natureza, políticas. Deste modo, a organização escolar é muito peculiar, não só por sua origem enquanto organização muito semelhante às outras organizações, mas principalmente por sua tarefa de ensinar e transformar, tarefa que nenhuma outra organização poderia cumprir com tanta precisão, embora muitas escolas padeçam pela ausência dessa qualidade.

Os tempos são outros, os homens também. E assim, seus objetivos e metas também acompanham essa evolução tornando-se complexos. A dificuldade em atingi-los, obriga os indivíduos a se organizarem em grupos também complexos, onde torna-se imperioso a existência de níveis de comando e cumprimento de metas.

unesp

As funções que ocupam lugar de destaque, a frente de agrupamentos humanos, organizações ou instituições, estruturalmente organizadas, só existem dentro de uma estrutura composta, pôr níveis culturais e institucionais e pela definição dos papéis culturais, e definição do papel social desta função. Estas funções, as diretivas, estão subordinadas ao que Parsons apud Etzioni (1973), denomina de valores organizacionais, já que são esses valores, os principais articuladores de funcionamento do sistema.

Para Parsons (1973), é inegável a importância do estudo das organizações, contudo, este estudo, deve ser realizado, considerando-se a organização como sendo um tipo especial de sistema social, organizado prioritariamente em função de fins e objetivos a serem alcançados, e, em função do ambiente externo que está atuando. São esses fatores, que determinarão os tipos de relacionamentos internos vividos pelos membros no interior dessas organizações, e também, a administração desses relacionamentos pelas chefias e lideranças.

Mais do que seu poder, a autoridade ocupa o espaço maior na discussão do papel daquele que se encontra em evidência. É a autoridade "legitimando" todo e qualquer ato do ocupante do cargo maior, ou de seu representante legal. É o que Etzioni (1974) classifica como poder normativo, baseado na distribuição e manipulação de recompensas e privações. Ainda segundo este sociólogo americano, as organizações e instituições podem ser classificadas segundo a sua estrutura de poder, considerando-se que tipo de poder está predominado naquela organização.

unesp

MÉTODOS E TÉCNICAS:

O MÉTODO DE ANÁLISE:

Todos possuímos conhecimentos, em maior ou menor grau, sistematizados ou assistematizados. Para Ander-Egg (1978), os saberes podem ser divididos em dois grandes grupos de conhecimentos: o vulgar e o científico,

> *"El conocimiento vulgar es el modo común, corriente y espontáneo de conocer. Se caracteriza por ser predominantemente superficial, sensitivo, subjetivo, no sistemático y acrítico.*
>
> *El conocimiento científico no guarda una diferencia tajante, com el conocimiento vulgar, y su objeto, como lo hemos dicho, puede ser el mismo. La diferencia reside fundamentalmente en que el saber cientifico se obtiene mediante procedimientos metódicos, com pretensión de validez, utilizado la reflexión, los razonamientos lógicos y repondiendo a una búsqueda intencionada por la cual se delimitam los objetos y se previnen los medios de indagación ".* (p. 14)

Os teóricos da filosofia da ciência e da metodologia científica trabalham com definições mais ou menos semelhantes sobre o método científico, de tal forma que a importância não reside nesta ou naquela definição, mas na importância do método como condição primordial na elaboração das fases de investigação. A rigor, o método é basicamente o mesmo para todas as ciências.

Como Ander-Egg enfatiza muito bem, toda pesquisa que busca o conhecimento científico deve se caracterizar pelo uso de procedimentos sistematizados, de metodologia, através da qual, produzir-se-á novos conhecimentos, que devem ser passíveis de verificação e comprovação. Buscamos, no trabalho de

investigação, respostas convincentes para aquelas indagações que de alguma forma, estão causando certa inquietação. E para tanto se faz necessária a utilização do método científico.

Assim como Ander-Egg, Mario Bunge (1980), entende que o método científico deve ser entendido como conjunto de atividades sistemáticas e racionais, que proporcionarão maior economia e segurança na busca do objetivo proposto.

Oracy Nogueira (1968) em seu trabalho sobre técnicas de pesquisa social afirma que o método científico, além da sucessão de passos, caracteriza-se pelo modelo de análise que ele comporta, ou seja " *(...) as novas relações entre os fenômenos que interessam a um determinado ramo científico ou aspectos ainda não revelados de um determinado fenômeno* ". (p. 73).

Utilizando este raciocínio para a esfera da educação, encontramos em Salomon (1993) a afirmação de que a pesquisa pedagógica se classifica como descritiva, pois, delineia o que é, em sua realização ela abarca as seguintes tarefas:

> "*(...) descrição, registro, análise e interpretação da natureza atual ou processos dos fenômenos.*
>
> *O enfoque se faz sobre condições dominantes ou sobre como uma pessoa, grupo ou coisa se conduz ou funciona no presente. Usa muito a* ***comparação*** *e o contraste. Aplicada à solução de problemas, começa pelo processo de informação sobre: condições atuais; as necessidades; e como alcançá-las*". (p. 114) (grifo nosso)

Como se pode perceber, o trabalho investigativo em educação compreende várias nuances e para tanto requer um modelo de desenvolvimento e análise que permitam uma construção ao longo da investigação. Neste sentido, este nosso trabalho utilizará como procedimento metodológico (referência), um modelo

híbrido composto de descrição e comparação. O modelo descritivo porque proporciona ao investigador as condições necessárias para que conheça e inteprete a realidade, sem que haja de sua parte, interferência nesta mesma realidade e o método comparativo porque este dispõe paralelamente características, aspectos semelhantes e dessemelhantes de seu objeto de estudo, procurando analisar o por que e a origem dessas semelhanças e diferenças, bem como, que tipo de influências exercem sobre a o resultado final da pesquisa.

Esta forma de trabalho metodológico permitirá a elaboração das etapas a serem seguidas durante a investigação, além de definir o tipo de análise que iremos desenvolver para responder às indagações que constituem o problema desse trabalho. Mas o próprio método não é definitivo e não nos garante a certeza, ele é a opção e a estratégia de roteiro tal como afirma Bunge (1973):

> *"O método científico não possui receitas infalíveis para encontrar a verdade; só contém um conjunto de prescrições falíveis para o planejamento de observações e experimentos, para a interpretação de seus resultados (...) É em suma, a maneira como a ciência investiga o desconhecido".* (p. 34)

E por que estaremos fazendo uso da descrição e da comparação para analisar poder e autoridade do diretor de escola, enquanto representação do papel e enquanto percepção do outro na busca de uma nova dimensão para este mesmo papel ?

Para aprendermos junto a realidade investigada o que ela entende por poder e autoridade, além de sabermos como será possível o estabelecimento de comparações entre o que o sujeito idealiza enquanto poder e autoridade e o que de fato ocorre no cotidiano das escolas.

unesp

Uma outra justificativa reside no fato de que os métodos descritivos e comparativos, são considerados métodos básicos e comuns nas Ciências Sociais, pois congregam uma série de outros procedimentos metodológicos, tal como alega Sartori[7], que defende seu uso no estudo das Ciências Políticas e Sociais, em oposição ou como alternativa ao uso sistemático dos métodos quantitativos.

O método descritivo-comparativo pode ser definido como um dos métodos básicos nas Ciências Sociais, enquanto que os outros classificam-se como experimentais, estatísticos, teóricos, etc. Esta generalização não o impede de que faça e estabeleça proposições gerais empíricas, pois, o método comparativo aproxima-se muito daquilo que Eisenstadt (1968) chamou de enfoque especial dirigido aos aspectos mínimos e macros da sociedade.

Uma outra vantagem que percebemos neste método é que ele propicia a investigação das relações existentes entre as variáveis, não como se fosse uma espécie de medição, mas como uma lógica de comparação.

Enquanto Van Dallen (1971) defende como tipo de pesquisa descritiva os estudos causais comparativos, para Lakatos e Marconi (1994), a utilização do método comparativo é bastante comum em diversos campos de investigação, pois permite que se trabalhem diferentes faces da pesquisa, o que propicia ao investigador uma certa liberdade de análise. Segundo as autoras, o método

> *" é empregado em estudo de largo alcance (desenvolvimento da sociedade capitalista) e de setores concretos (comparação de tipos específicos de eleições), assim como, para estudos qualitativos (diferentes formas de governo) e quantitativo (taxa de escolarização de países desenvolvidos e subdesenvolvidos). Pode ser utilizado em todas as fases e níveis de investigação: num estudo descritivo pode averiguar a analogia*

[7] SARTORI, G. Methodological Problems in Comparative Politics. Trabalho preparado para mesa-redonda de Turim da AICP, setembro, 1969, apud LIPJHART, A. - *A Política Comparativa e o Método Comparativo*, In Revista de Ciência Política, nº 4, v. 18, dez. 1975. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

unesp

> *entre ou analisar os elementos de uma estrutura (regime presidencialista americano e francês); nas classificações, permite a construção de tipologias (cultura folk e civilização); finalmente, a nível de explicação, pode, até certo ponto, apontar vínculos causais, entre os fatores presentes e ausentes"* . (p. 107-8)

Não há maneiras distintas de se produzir investigação nas Ciências Sociais, assim como não se pode afirmar a existência de bons ou maus métodos. O que se têm, segundo Mazzotti & Gewandsznajder (1998) é a existência de modelos adequados ou inadequados ao tema objeto da pesquisa. É neste sentido que mais uma vez recorremos à Lakatos & Marconi (op. cit.), para reafirmar nossa predileção pelo método descritivo-comparativo.

> *" Considerando que o estudo das semelhanças e diferenças entre nossos tipos de grupos, sociedades ou povos contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, este método realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências(...) Ocupando-se da explicação dos fenômenos, o método comparativo permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais. Constitui uma verdadeira experimentação indireta"*. (p. 107)

SOBRE AS TÉCNICAS DE PESQUISA ADOTADAS:

A técnica de pesquisa funciona como uma espécie de ferramenta, imprescindível para o trabalho de coleta de dados realizado pelo pesquisador. Existem diferentes técnicas, algumas tradicionais, outras mais atuais. Todas elas, ao colher os dados, contribuem para a investigação. Entretanto, o que determina a eficácia e a eficiência, nessa coleta é a maneira como esta é realizada.

Assim, a pesquisa será mais ágil e profícua se utilizarmos nesta fase a ferramenta adequada.

Na pesquisa social, nos estudos de casos ou simulações podem ser utilizadas, desde a pesquisa documental, como o estudo de documentos, mapas, registros, bibliografias, até a intervenção direta do pesquisador, como nos estudos de casos, simulações, ou a pesquisa participante. É necessário que saibamos adequar o instrumento de coleta de dados à realidade estudada e ao objetivo final da pesquisa.

No caso específico deste trabalho utilizamos como instrumentos de coleta de dados, três técnicas distintas:

- a observação assistemática
- o questionário
- a entrevista semi-estruturada

A observação assistemática ou livre, como preferimos chamar, iniciou-se por visitas a três escolas de nossa cidade. A primeira escola visitada, foi uma escola pública localizada na área central da cidade. A segunda escola, também localizada no centro era uma escola particular e a terceira escola, foi uma escola pública, localizada na periferia. As visitas e as observações ocorrem com o objetivo de levantarmos informações gerais sobre a instituição e o trabalho do diretor para posteriormente elaborarmos o questionário.

Uma vez elaborado e testado, o questionário foi encaminhado aos sujeitos da pesquisa através de via postal. Em seguida, mediante os questionários respondidos, selecionamos a amostra da entrevista, para a qual agendamos data e horário de realização das mesmas. O instrumento de coleta de dados utilizado nas entrevistas, foi construído após o recebimento e análise das respostas do questionário, com base nessas informações e nas informações coletas durante as observações.

unesp

PROCEDIMENTOS:

A observação iniciou-se com uma visita às escolas, sendo em primeiro lugar visitada uma escola pública central, seguida da escola particular, também localizada na área central da cidade, encerrando-se com a visita e observação da escola pública localizada na periferia da cidade. Nesta fase procuramos apenas observar a dinâmica da escola, o trabalho realizado pelos diretores, a presença e movimento dos alunos, o trabalho dos funcionários e as relações sociais entre os indivíduos da escola. Nossos contatos se restringiram a perguntas sobre o cotidiano escolar e, na maioria dos casos resumiu-se a cumprimentos.

O objetivo desta observação foi aprofundarmos um conhecimento que já possuíamos a respeito da escola, decorrente do que havíamos investigado por ocasião da pesquisa que resultou em nossa dissertação de mestrado[8].

Terminada esta etapa de observação, que foi bastante rápida, partimos para a segunda fase, a fase da coleta de informações através do questionário (anexo 2). Em primeiro lugar e decorrente da observação realizada definimos a amostra da investigação, 50 diretores de escola, escolhidos aleatoriamente entre diretores novos e antigos, e que estejam atuando em escolas públicas de 1° e 2° graus, pertencentes às regiões de Assis, Presidente Prudente, Regente Feijó e Marília.

Embora, escolhidas aleatoriamente, optamos por essas regiões, por questões de economicidade, facilidade de contato e trânsito, disponibilidade e interesse dos diretores em participar da pesquisa, e por administrarem escolas com perfis e características mais ou menos parecidas, como dimensões, número de alunos e professores, localização geográfica, instalações físicas, etc.

Definida a amostra, encaminhamos aos diretores um ofício (anexo 1), no qual apresentávamos nossa proposta de trabalho e solicitávamos sua

[8] REIS. C. E. (op. cit.)

unesp

contribuição para que respondessem os questionários e depois nos devolvessem via correio, em envelope devidamente selado, que acompanhava os documentos.

Foram enviados ao todo 50 questionários, dos quais, retornaram 40 respondidos completamente, 5 respondidos parcialmente e 5 não foram devolvidos. Assim, trabalhamos nesta fase analisando 45 questionários. Os dados dessa análise serão apresentados e discutidos juntamente com os dados colhidos na fase posterior de coleta, a entrevista.

Após recebermos e analisarmos as respostas às questões dos questionários, escolhemos 30 diretores para a segunda fase do trabalho que era a entrevista. Os critérios de escolha, foram:

a) A consistência de suas respostas ao questionário (procuramos nos ater àquelas questões respondidas de maneira mais elaborada e as respostas apressadas ou incompletas foram desprezadas);
b) Pertencer a pelo menos uma das regiões investigadas;
c) Ter interesse em participar da fase de entrevistas.

As entrevistas (anexo 3) foram agendadas através de contato telefônico no qual definimos de comum acordo, que o local de realização seria a própria escola, evitando assim, o deslocamento do diretor para fora da escola. Solicitamos também que fosse disponibilizada uma sala específica para essa conversa e que o tempo necessário de entrevista seria de no mínimo 2 horas.

Nos dias e horários estabelecidos, comparecemos às escolas. Procuramos os diretores, apresentamos novamente as propostas e os objetivos do trabalho, certificamos de seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa e só então demos início ao procedimento, realizando a partir daí o " rapport "[9] para em seguida passarmos às questões. Utilizamos como meio de registro e de comum

[9] Ato de preparação para a entrevista, utilizado nas entrevistas psicológicas, onde o entrevistador "prepara" o entrevistando, através de exercícios rápidos de relaxamento e conversas superficiais para reduzir sua ansiedade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

acordo com os entrevistandos, o gravador, para a posterior transcrição das entrevistas.

Esta fase final de coleta de dados foi realizada com 30 diretores, distribuídos da seguinte forma:

a) 10 diretores da cidade de Assis e região;
b) 10 diretores da cidade de Regente Feijó e região;
c) 05 diretores da região de Presidente Prudente e,
d) 05 diretores da região de Marílias.

ANÁLISE DOS DADOS:

Como já havíamos definido no início desta pesquisa, o procedimento metodológico a ser utilizado é um misto de descrição e comparação. Assim procuramos desenvolver a análise dos dados colhidos.

A descrição e a comparação se deram mediante a análise qualitativa dos dados obtidos no trabalho de campo, interpretados à luz do referencial teórico de Zaleznick e Kets de Vries (1981) e seu "enfoque psicopolítico da ação executiva", dos conceitos de "dominação e autoridade de Max Weber (1964) e das discussões sobre "poder" desenvolvido por Muchielli (1979) e Luhmann (1992) procurando promover o exercício da descrição e da comparação entre as situações vividas pelos sujeitos (diretores de escolas) da pesquisa e suas expectativas de atuação profissional, a partir dos conceitos de poder e autoridade. Ato contínuo, promovemos a comparação da ideário da ação da autoridade, presente no imaginário dos diretores, confrontando com aquele ideário efetivamente diagnosticado no cotidiano do espaço escolar.

Entendemos que, descrevendo e comparando essas situações, poderemos entender o modelo de autoridade realmente presente na realidade escolar, bem como o papel desempenhado pelos diretores face a esta cultura de

unesp

autoridade que permeia as relações entre as pessoas da nossa sociedade moderna e que também participam e transitam pelo espaço escola, como sujeitos que constroem esta escola.

Assim, a análise qualitativa dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas foi realizada a partir da comparação entre os dados obtidos num mesmo instrumento e aqueles obtidos em dois momentos e por instrumentos diferentes. As respostas, tanto dos questionários como das entrevistas, foram separadas, classificadas e dispostas em cinco grupos, a saber:

1. **VISÃO PARTICULAR SOBRE PODER E AUTORIDADE**
2. **A CONCRETIZAÇÃO DESSES CONCEITOS**
3. **A INTERPRETAÇÃO DO OUTRO**
4. **OS PROBLEMAS QUE AFETAM O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO**
5. **A ATUAÇÃO DO DIRETOR: - Passado – presente – futuro:- a busca de uma nova identidade**

Cada um desses grupos será discutido e analisado particularmente na terceira fase deste trabalho, quando estivermos discutindo e analisando aquilo que chamamos de **O discurso dos diretores**, já que esses grupos foram constituídos justamente em decorrência daquilo que nos foi informado pelos diretores das escolas estudadas.

A classificação dessas respostas obedeceu aos critérios de similaridade de idéias e opiniões, ou seja, a partir da análise de cada resposta, em particular, procuramos investigar, na extensão dessas participações, quais os atributos que estariam melhor distribuídos dentro deste ou daquele item ou classe de respostas. Assim, aquelas participações, nas quais os sujeitos entrevistados demonstravam sua visão particular ou entendimento pessoal sobre que é poder e autoridade, foram classificadas na primeira categoria que dispõe sobre visão pessoal de poder e autoridade.

unesp

Da mesma forma, as expectativas a respeito de seu futuro na escola, do futuro da própria escola e, por conseguinte, da educação e das reminiscências da escola passada, foram deslocadas para o quinto e último grupo, que absorve a atividade prática dos diretores, bem como as experiências passadas e suas perspectivas de futuro.

Procuramos, a partir das respostas registradas nos questionários e nas entrevistas **DESCREVER** e **COMPARAR** suas semelhanças e dessemelhanças, tendo como referencial de análise a fundamentação teórica do trabalho, que será melhor explicitada a seguir.

As respostas obtidas dos diretores, primeiro nos questionários e depois nas entrevistas, foram interpretadas dentro das categorias de visão particular sobre poder e autoridade, concretização dos conceitos, a interpretação do outro, os problemas que atingem o trabalho do diretor e sua atuação no passado, no presente, bem como, as expectativas para o futuro.

Na análise inicial, apenas distribuímos as respostas arbitrariamente de forma a se acomodarem dentro dos grupos A, B, C, D, E preestabelecidos. A revisão dessa distribuição, a sua adequação foram realizadas posteriormente, quando da análise da situação atual, face ao passado e as perspectivas de futuro do trabalho e do papel do diretor na escola.

Sabemos que toda classificação arbitrária, realizada segundo critérios pessoais, é alvo fácil para críticas estruturais. Críticas no sentido da rigidez de classificação, ou da possível inadequação desta ou daquela classificação. Contudo, estamos cônscios dessa limitação e, mesmo assim, resolvemos correr o risco. Pois, nos pareceu a forma mais adequada de dar tratamento os dados colhidos junto aos diretores na interpretação de sua fala.

Na fase conclusiva desta pesquisa, procuramos trabalhar no sentido de, respeitada a participação direta dos sujeitos, estabelecermos um fecho que, mais do que uma conclusão, transforme-se em início de outras propostas de investigação. Na realidade, pretendemos não esgotar a temática (já que esta

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pretensão é impossível nas Ciências Sociais), mas introduzir o leitor em novas e apaixonantes possibilidades de investigação, tomando por base a mesma realidade e também a mesma problemática.

Discutindo a participação dos diretores nos instrumentos da pesquisa, com os próprios sujeitos, tivemos a oportunidade de evidenciar que mais do que sujeitos, eles foram partícipes de uma realidade investigativa, ou seja, a sua própria participação, face à riqueza dos detalhes de sua contribuição, já permitia uma antecipação da análise. Enquanto se falava ou se escrevia, já se antecipava uma interpretação de seu próprio poder e de sua autoridade.

Procuramos trabalhar com os dados da pesquisa de campo dentro da própria realidade escolar, no caso, o campo da idealização. E isto só foi possível porque escola, educação e administração escolar são nossos objetos de estudo de longa data. Assim, julgamos que a interpretação atual, deve necessariamente decorrer de uma certa experiência de caminho por essas vias. Entretanto, nada nos exime do erro e das falhas. Eles são normais e devem ser apontados, pois só assim estaremos caminhando no sentido de entender melhor esta realidade tão complexa que é a Educação, ainda mais, permeada de tinturas de poder e autoridade.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS:

O problema desta pesquisa, por ser deveras amplo, permite algumas possibilidades de análise. Nossa opção repousa no viés psicológico por ser área de nossa formação e atuação profissional, e por considerarmos que o indivíduo é, em suma meio, e fim de qualquer estudo que envolva relações sociais. Assim se compreendermos os mecanismos internos, compreenderemos também suas exteriorizações.

Para investigarmos poder e autoridade dentro das instituições escolares a partir do trabalho do diretor de escola, utilizaremos as discussões de

Zaleznick e Manfred Kets de Vries acerca do "**enfoque psicopolítico da ação executiva**", que é o modelo de análise, que tem como objetivo, estudar as reações internas e externas do indivíduo, quando do exercício de uma função executiva.

Por enfoque, entenda-se o tratamento, o estudo, a visão privilegiada. Por psicopolítico, a ação que em linguagem weberiana recebe o nome de relação social, já que implica em conteúdo de sentido reciprocamente compartilhado. E, por ação executiva, a gestão, a execução da tarefa administrativa.

De outra forma, poderíamos dizer quer enfoque psicopolítico da ação executiva relaciona-se às situações de problema, ou dos próprios problemas que se registram no encontro entre a pessoa e o posto ou posição que está ocupando, para o qual foram designados, a respeito do qual os demais indivíduos alimentam expectativas.

Os autores, analistas da sociedade industrial americana, escrevem em 1985 a obra *"Power and the corporate mind"*, onde tratam de questões que circundam o poder e também suas conseqüências no interior da vida das instituições, principalmente as empresariais. Eles procuram tratar da psicodinâmica da liderança estudadas no âmbito das organizações a partir da obra de Sigmund Freud, principalmente dos estudos de casos, nos quais Freud tratou da facilidade com que o sujeito confunde sua própria enfermidade com seu empenho em curar-se, tal como evidencia o exemplo do caso de paranóia, em que

> *" As idéias ilusórias dão a impressão de constituir a enfermidade, mas na dinâmica da mente elas constituem armas defensivas que afastam a depressão e a destruição do Eu. (...) Em sua mais patológica forma, o poder atua como as perversões e os vícios: a pessoa nunca se satisfaz com a parte que obtém daquilo que simbolicamente se tornou uma necessidade para a sua existência, e precisa estar sempre em guarda contra os perigos de perder o controle sobre a substância vivificadora. (...) Para a sociedade, entretanto, o custo disso não*

> *se limita ao sofrimento pessoal que atinge os indivíduos. O sofrimento ultrapassa o direito da pessoa à sobrevivência. Voluntariamente ou não, os líderes projetam sua visão do mundo sobre as pessoas. Eles as arrastam a coalizões destinadas a proteger seu reservatório de poder e a reforçar sua visão do mundo. Dessa maneira, aquilo que se apresenta como defensivo e patológico em relação a uma pessoa enfraquece a instituição e sua capacidade de agir coletivamente nos interesses do desenvolvimento e governos humanos".* (Zaleznik & De Vries, 1981, p. X)

Cinco anos depois, Kets de Vries voltaria a tratar de outra questão psicológica que atinge diretamente a vida das pessoas e das organizações: a inveja[10], um sentimento universal que envolve não só os indivíduos, mas o esquema de motivação, e de rejeição, presente em qualquer grupo humano, principalmente se este estiver organizado de maneira formal.

Sabemos que todo ocupante de cargo diretivo ou executivo sofre as conseqüências da ação executiva, pois esta mobiliza poder, competência e exige determinados tipos de personalidade ou estilos de atuação profissional. Os ideólogos da administração defendem a tese de que somente as pessoas mais qualificadas para a gerência deveriam ocupar os postos de comando. O que de acordo com Zaleznik e De Vries é uma ingenuidade, já que os subordinados obedecem às chefias, porque estas têm o poder e a autorização para punir e premiar. De posse desse poder e do reconhecimento de sua "autoridade" para punir e premiar, pouco importa a competência.

Clegg e Dunkerli (1980) defendem a idéia de que as instituições, assumem uma existência real, para demonstrar sua capacidade de poder e impor uma ideologia hegemônica a seus membros. Elas possuem o poder, para que

[10] Para um melhor entendimento da inveja e de suas conseqüências no âmbito das organizações ler Kets de Vries, M. F.R. A inveja, grande esquecida dos fatores de motivação em gestão. In CHALAT, J.F (coord.) *O Indivíduo na Organização :- dimensões esquecidas*, vol. I, tradução Ofélia de Lanna Sette Tôrres. São Paulo, Atlas, 1993.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

as pessoas reconheçam sua existência e obedeçam às suas determinações e imposições. Essas instituições e organizações são duradouras, enquanto os indivíduos passam. Esta permanência ao longo do tempo e da crença do indivíduo, reforça a tese de que o poder, é segundo Hall (1984) resultante da ocupação de um posto ou papel organizacional.

A ação executiva, desempenhada pelo líder, pelo chefe ou comandante é, na realidade, a forma através da qual, o poder oriundo do cargo, é mobilizado em favor das exigências organizacionais ou institucionais. Este raciocínio despreza a articulação social, já que as relações sociais estão submetidas às determinações impostas pelo poder institucional.

O que parece ser relativamente simples, a concentração do poder e sua obediência que manteria a instituição em estado de harmonia é, na realidade, uma falsidade, uma visão enganosa que gera inúmeros problemas de relacionamento, insatisfação, falta de motivação, além de outros que afetam a saúde individual e organizacional.

Para Zaleznik e De Vries (1981), a questão fundamental é que

> "(...) *a ação executiva* ***não pode*** *ser considerada simplesmente um atributo da estrutura. Mas precisa ser considerada resultado da conduta da pessoa* ***no interior*** *da estrutura*". (p. 21) (grifo no original)

Qualquer indivíduo, ao alcançar um determinado posto de liderança, ou um papel representativo do poder se vê diante dos seguintes dilemas: - Como equacionar as demandas de um estilo pessoal com a realidade estrutural imposta ou exigida pela instituição ou pela organização na qual está à frente, no comando ? E em decorrência, como contabilizar interesses próprios e interesses organizacionais ? Ou ainda, como enfrentar a dialética originária de uma duplicidade

unesp

de interesse, demandas sociais e demandas institucionais, que nem sempre caminham no mesmo sentido e, as vezes são opostas ?

O enfoque psicopolítico da ação executiva ou da ação de mando, busca tratar de um encontro que reúne o indivíduo e o papel que desempenha. É em suma, uma análise que decorre da relação que se estabelece entre variáveis aspectos da estrutura organizacional e a personalidade do indivíduo. Enquanto a estrutura organizacional se encarrega de formalizar modelos de efetivação do poder, a personalidade procura humanizar esses modelos, aproximando essa estrutura dos anseios e expectativas pessoais, tornando-os compreensíveis aos demais indivíduos.

Para Zaleznick e De Vries, o estilo de poder decorrente do enfoque psicopolítico, pode ser consubstanciado pelo estilo de liderança, que se afirma apoiando-se em três estratégias básicas: a estratégia homeostática, a estratégia mediadora e a estratégia proativa.

> "*A estratégia homeostática atende à necessidade de preservar a organização - de garantir sua estabilidade e continuidade internas, em face da ruptura interna. A estratégia mediadora tem pôr objetivo uma transformação da organização, determinada pelo impacto de pressões externas. De preferência a reagir à pressão ambiental, a estratégia proativa induz à transformação do ambiente, de modo a utilizar criativamente os recursos da organização. A proação é a estratégia das grandes inovações, que tende a induzir à resistência, à agressão e, em alguns casos à hostilidade aberta dentro da organização: ela força a ruptura das relações internas, com o objetivo de transformar o meio ambiente*". (1982, p. 25)

Assim, o enfoque psicopolítico busca através da homeostase a preservação da organização, quando esta enfrenta crises internas. Já a mediação é a

reação aos ataques que provêm do ambiente externo. E a proação é a adequação criativa da organização buscando a transformação do meio em que está inserida. Todas essas estratégias ocorrem, muitas vezes, em razão da voz de comando que lidera a ação organizacional. Razão pela qual, poder, autoridade e liderança são importantes para a saúde da organização e do meio externo onde está inserida.

Transpondo esta discussão para o universo das escolas, percebemos que o trabalho do diretor não está correspondendo às expectativas individuais e organizacionais. Torna-se pois, necessário, mais do que uma análise da atuação do papel desempenhado, proceder um estudo acerca representação desse papel à frente dessa organização, considerando-a inserida num ambiente hostil ao modelo formal e, principalmente, num momento em que a autoridade enquanto conceito ético vem sendo sistematicamente questionada, colocada à prova, e, quando não, entendida como obsoleta e decadente.

No entender dos próprios diretores, e de acordo com suas próprias palavras, a atuação nas escolas, nesses últimos tempos, vem se caracterizando por uma diminuição do poder (que até então possuíam, ou pelo menos imaginavam possuir), sendo substituída por um novo modelo de gestão (uma autoridade mais democrática ?) à frente das escolas.

Esta perda de poder vem criando entre alguns diretores de escola um verdadeiro clima de indecisão e de insatisfação. Há dúvidas sobre como interpretar este novo modelo, que requer uma postura firme e ao mesmo tempo, flexível, sem que isto venha a significar diminuição de autoridade.

Nesta nossa época contemporânea, a autoridade e tudo o que ela representa (enquanto conceito), enfrenta diversas crises, sendo motivo de preocupação e objeto do estudo de várias ciências. A Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Ética, vêm se debruçando sobre o estudo da autoridade e seus efeitos sobre a sociedade.

Tem-se questionado não só os problemas causados pela ausência da autoridade, como aqueles oriundos da chamada autoridade fragilizada (o

unesp

que parece contra-senso, já que autoridade fragilizada é, em nosso entender, ausência de autoridade). O que tem preocupado os pensadores atuais, é o desrespeito, a crise moral e de direito que estão afetando a vida do indivíduo. Não se respeita o ambiente, as instituições e a própria pessoa. É o pragmatismo utilitário determinando a sorte da sociedade.

A importância das coisas, dos objetos, dos fatos e do próprio indivíduo reside no efêmero, no fragmentário. A ruptura provocada pela contemporaneidade, torna o homem ao mesmo tempo consumidor e produto.

> *"O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades de pensamento do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana".* (Harvey, 1992, p. 23)

A evolução do homem está levando as instituições a um processo de autofagia. A busca incessante pela perfeição, o lucro fácil, a tecnologia de ponta, está isolando o indivíduo de si mesmo[11]. Na rota de sua autodestruição, o homem inicia um processo de implosão das instituições que são formadas e constituídas principalmente de pessoas, descritas como fatores produtivos. Para Zaleznik e De Vries algumas pessoas direcionam toda a sua energia emocional para seu trabalho, não se interessam pelas pessoas e precisam evitar os relacionamentos humanos para regular suas ansiedades.

Ao analisar o trabalho de executivos, Zaleznik e De Vries (1981) identificaram que esses indivíduos se viam cercados de um pequeno grupo de

pessoas (as chamadas pessoas-chaves) constituindo aquilo que denominaram de constelação[12]. Concluem esses autores, que os papéis sociais e organizacionais são diferentes dos papéis individuais, assim como são diferentes de sua representação:

> *"Assumir um papel não é coisa que se deva confundir com representar um papel no palco. A representação consciente e deliberada de um papel teatral é limitada pelo tempo e, embora envolvendo a pessoa, constitui um desempenho bastante restrito. A assunção de papéis nas organizações constitui parcela e parte da estrutura do caráter, as modalidades habituais de responder aos estímulos internos e externos. O desempenho da pessoa, portanto, atende a finalidades tanto ajustadoras como defensivas. Motivos inconscientes que determinam o papel, e resultam tanto da maturação como de conflitos de desenvolvimento".* (p. 27-8).

E nesse sentido devemos considerar que o papel ocupado pela liderança constituída de poder e de autoridade revela um traço específico do sujeito que se completa na "encenação" de seu papel, também chamada por Berger e Luckmann (1985), de expressividade.

> *"A expressividade humana é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana que estão ao dispor tanto dos produtores quanto de outros homens, como elementos que são de um mundo comum".* (p. 53).

---

[11] Processo segundo o qual, o indivíduo, na busca de resultado cada vez mais imediatos (como o reconhecimento social) para seu trabalho, vai se isolando de tal forma, que perde a referência de si mesmo. Ele torna-se um autômato, uma verdadeira máquina de trabalhar, produzindo riqueza, que pouco pode aproveitar.

[12] A palavra constelação, é algo mais do o significado de grupo. Ela representa o clima emocional do grupo de executivos-chaves e as propriedades psicológicas das interações que definem o grupo. Elas envolvem a especialização de papéis e a diferenciação entre papéis individuais e papéis complementares. Zaleznik e De Vries, (op. cit.).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Outros conceitos devem ser considerados e anexados como relevantes ao desenvolvimento deste trabalho. Além dos conceitos de Autoridade e Poder devemos inserir as discussões sobre o Papel enquanto representação social e a Personalidade, enquanto característica intransferível do indivíduo. Ambos são conceitos chaves para a compreensão da proposta desta investigação.

Antes de propormos uma redefinição da autoridade, a partir da discussão dos conceitos de poder, faz-se necessária uma busca às definições propostas para a personalidade e a para a representação social, considerando que a autoridade, segundo Mucchielli (1979) pode possuir uma forma patológica e patogênica.

Nem sempre poder e autoridade são tratados como conceitos distintos. Na maioria das vezes, o que se tem é um tratamento igualitário para dois conceitos que embora diferentes, completam-se. O que se percebe, é uma atitude que extrapola o modelo, aproximando-se de uma aplicação, de um desdobramento dos conceitos na vida da sociedade, de tal forma que, em boa parte dos casos, a preocupação ultrapassa o campo da definição, estendendo-se ao estudo da manifestação concreta e efetiva dessas definições na vida dos indivíduos.

Tomamos como exemplo o trabalho de Paul Ricoeur (1986), que ao analisar a obra de Weber, mais particularmente o seu modelo motivacional para a autoridade, defende a idéia de se considerar como importante o desempenho dos papéis, como uma espécie de extensão do poder, ou seja, aquilo que possui significado para o indivíduo.

> *" Para Weber, o conceito de sentido torna-se uma armadilha para a ciência se a ciência só se puder relacionar com o que é significativo para o indivíduo por uma forma de intuição. (...) O que é real é sempre o indivíduo que se orienta para outros indivíduos, mas precisamos de alguns modos, de orientação, modos de motivação, para classificar os tipos fundamentais dessa orientação".* (p. 330)

O conceito de autoridade implica adesão racional, revelada pela posição de obediência a um determinado líder. A autoridade será fortalecida pelo prestígio, pela arte de persuadir e por valores subjacentes como, responsabilidade e competência. Contudo, para que haja adesão e consenso dos liderados, a autoridade do líder precisa basear-se em critérios de razão e de justiça.

A discussão sobre autoridade enquanto categoria legitimadora dos atos e pensamentos e do poder enquanto exteriorização desta legitimação não deve restringir-se às questões formais de representação (modelos visíveis de representação de poder e autoridade, a começar pela autoridade paterna, estendendo-se às autoridades sociais e culminado na autoridade da lei). As relações de poder e de autoridade, mesmo dentro das organizações, são também relações simbólicas.

Ao escrever sobre poder, linguagem e ação nas organizações, Stewart Clegg (1993) alerta para o fato de que as Ciências Humanas possuem tendências de separação entre o eu pensante (indivíduo) e o eu executor (ator), quando centram exclusivamente no homem a idéia de ação. Para ele, a ação é mais organizacional do que individual. Assim, ao estudarmos poder e autoridade a partir do trabalho humano (ação) realizado nas e pelas organizações, torna-se imperioso considerarmos o elemento simbólico.

> *" Esta é a razão pela qual o interesse pelas relações de poder nas organizações deve considerar não somente as relações que os marxistas qualificam de relações de produção, mas também daquelas que podemos chamar de relações simbólicas: porque o poder intervém sempre ao mesmo tempo internamente na hierarquia e na linguagem, na dominação e no simbólico."* (p. 49)

Desta forma, ao tratarmos das questões que envolvem poder e autoridade dentro da organização escolar, buscando uma nova dimensão para o papel do diretor de escola, não podemos nos furtar da obrigatoriedade de

unesp

anexarmos ao trabalho de análise a variável simbólica, inclusive com a discussão sobre indivíduo, personalidade e papel representado.

PARTE II

PARTE II

PODER E AUTORIDADE:

A DIMENSÃO HISTÓRICA E A EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS:

A autoridade, enquanto característica peculiar de determinados indivíduos, ou mesmo de leis, acompanha a história da humanidade desde seus primórdios. O domínio de um indivíduo sobre os demais exigia determinadas "habilidades especiais", que os outros não possuíam, como força, destreza, sabedoria, capacidade de comunicação e persuasão, liderança, etc. A posse dessas habilidades respaldava a maior delas: a autoridade.

Esta tese permanece até hoje, com o complemento dos ditames sociais, da história e da própria tradição que reconhece a autoridade naqueles indivíduos ou naquelas leis que preenchem determinados requisitos, principalmente o da observância e obediência respeitosa pelos demais indivíduos.

Autoridade e poder caminham por uma mesma trilha, que às vezes se confundem e se entrelaçam numa mesma direção, possuindo um mesmo sentido. A qualidade da autoridade é aquela que confere a condição de poder-ser e ter, a quem a possua. A recíproca nem sempre é verdadeira, pois a posse do poder, não significa necessariamente a presença da autoridade. Significa sim, que a autoridade legítima antecede o poder e dessa forma se coloca acima deste e de sua capacidade de dominar.

O poder é, segundo Clastres (1982), exercido de duas formas: pela coerção e pela não coerção. Já a autoridade, mais do que exercida, é reconhecida, sem necessidade da força. Para discutirmos melhor a questão da autoridade e do poder e sua influência na história dos homens, é necessária uma retomada histórica das origens da sociedade moderna, tomando propositadamente um período que consideramos crucial para os ocidentais: aquele compreendido entre os séculos XVII e XVIII, com ênfase especial no movimento revolucionário francês, que no nosso entender, muda a concepção de autoridade até então vigente,

unesp

de um modelo de pensamento que se baseava na fé e na crença próxima da superstição, para uma concepção que encontra refúgio seguro na razão.

A discussão e conseqüentemente o dimensionamento da autoridade passa necessariamente por uma revisão histórica dos conceitos a ela atribuídos, bem como do próprio desenvolvimento da humanidade, enquanto "a sociedade dos homens racionais".

Sabemos muito bem, a importância que a Grécia Antiga representa para o Ocidente, de tal forma que Sócrates é considerado, por Hessen (1964), como o criador da filosofia ocidental, e precursor das correntes intelectuais que influenciaram a vida e o comportamento da sociedade contemporânea. O filósofo grego procura fazer de toda ação humana um ato de saber consciente e proposital. Assim como Sócrates, Platão, que era seu discípulo, aprimora este saber, estendendo às atividades do dia a dia, como a política, a poesia e principalmente a investigação científica, a necessidade de se utilizar em cada uma delas a reflexão filosófica.

Assim, a forma mais antiga de racionalismo encontra-se em Platão na sua teoria da "*anamnésis*", o porto seguro, na qual procura explicar o seu Mundo das Idéias:

> "*Esta teoria diz que todo o conhecimento é uma reminiscência. A alma contemplou as Idéias numa existência pré - terrena e recorda-se delas na ocasião da percepção sensível. Esta não tem, pois, a significação de um fundamento do conhecimento espiritual, mas somente a significação de um estímulo. A medula deste racionalismo é a teoria da contemplação das Idéias. Podemos chamar a esta forma de racionalismo, de racionalismo transcendente*". (Hessen, 1964, p. 63-4)

A origem da ciência e de todas as investigações posteriores, inclusive esta que realizamos sobre poder e autoridade, tem na Grécia antiga o seu

berço mais profícuo, a fonte inesgotável da inspiração e da influência. A Filosofia, a Moral, a Estética, a Política, além de outras ciências, nascem das discussões e reflexões travadas entre os pensadores gregos. Contudo, o ponto de partida para esta nossa pesquisa desloca-se para a Idade Média, pois é aí que iniciamos a revisão colaboracionista da história para tratarmos dos assuntos que permeiam as discussões sobre poder e autoridade.

Sabemos que grandes debates antecederam este período, mas a história a partir do século XVIII, revela em nosso entender, uma ruptura, não apenas na questão de sistemas políticos, mas principalmente na mentalidade de homem, gerando influências e comportamentos que até hoje são sentidos e reclamados pela ciência e sociedade contemporâneas.

Somos filhos e/ou mesmo descendentes diretos dessa ruptura historiográfica. O nosso ideário, que regulamenta nossas atitudes, reproduz os efeitos desta ruptura. Não que os acontecimentos ali ocorridos promoveram mudanças únicas e definitivas, já que a condição essencial da mudança é seu dinamismo, ou seja, uma mudança que se preza nunca termina (a mudança não se extingue no momento que acontece, apenas inicia um processo dinâmico e infinito).

Este período, que tem seu início neste século, é o ponto cumulativo das mudanças - **a erupção de um pensar decisivo** -, a partir do qual, todos os outros pensares, já não serão mais os mesmos.

De influência notadamente européia, a nossa formação sempre que pode e deve, retorna ao *locus* responsável pela redescoberta do homem enquanto ser racional, centro do Universo, e não objeto resultante do sopro divino. O corte histórico incide diretamente neste período. Nossos relatos começam justamente nesta faixa cronológica da história.

O século XVIII, mais do que qualquer outro, representa um marco de referência na história da humanidade. É neste século que surgem correntes de pensadores com o propósito de deitar por terra os efeitos místicos da Idade Média, até então vigentes. Os fatos inexplicáveis, que eram solucionados pela

Fé, agora possuem uma explicação racional. É o misticismo da fé cedendo espaço para a razão. O poder, que era divino, agora é terreno.

Os Iluministas pretendiam a reforma da sociedade, buscavam a resposta para os problemas sociais, políticos e econômicos que a afligiam. Intentavam resgatar a dignidade do indivíduo, com respeito aos seus direitos de vida, liberdade e justiça. Para tanto, combateram a tirania do absolutismo. Rejeitaram as teses que pretendiam justificar a arbitrariedade dos soberanos, como sendo emanados pela vontade divina.

Para Bendix (1996), o rei exercia sua autoridade como se fosse desígnio de Deus, simbolizada pela sua consagração possuindo, portanto, uma autoridade secular absoluta, já que reunia o poder sobre as terras e sobre os homens.

> *" O rei desempenha, portanto, uma função representativa dupla. Como patriarca, tem autoridade absoluta sobre os seus súditos mas em princípio também tem a responsabilidade de proteger seus súditos e cuidar de seu bem-estar. Como governante consagrado abaixo de Deus, a autoridade do rei é igualmente absoluta, mas devido a essa consagração, ele está limitado também pela lei divina que não ousa transgredir com receio de pôr em risco sua alma imortal. Em relação a seu povo, o governante é, portanto, o representante secular de Deus, e diante de Deus, ele é o representante secular do povo. Essa posição como intermediário significa que, em princípio, o rei não pode negar a limitação moral e religiosa de sua autoridade sem solapar sua legitimidade, mas que a consagração dessa legitimidade também se justifica a arbitrariedade absoluta de sua vontade".* (p. 70)

Reforça-se assim a supremacia que alguns homens (os ungidos), possuíam sobre os demais. A sociedade era formada de alguns poucos

homens privilegiados e de outros (a maioria) de desafortunados, na realidade, sub-homens, cuja existência se justificava apenas para servir a corte. Era um modelo social, que aos olhos da maioria dos homens, parecia suficientemente forte para resistir a qualquer crise.

O fim do Antigo Regime, e de tudo o que representara, define novos rumos para a sociedade que daí emerge. Os pilares da Revolução Francesa, LIBERDADE - IGUALDADE - FRATERNIDADE, ideais defendidos pelos intelectuais franceses, embalam o surgimento de uma nova sociedade e uma nova e revolucionária concepção de homem.

Em substituição à idéia até reinante de homem pecador, cuja existência deveria estar voltada única e exclusivamente para a salvação da alma, surge a noção de que este homem, outrora pecador agora é novo centro do Universo, o ser mais nobre da Criação, cuja capacidade infinita pode torná-lo artífice de seu próprio destino.

Com a Revolução Francesa, passa-se a viver uma nova era na história social da humanidade. Surge uma nova concepção de Estado e novos princípios políticos e sociais. Este novo modelo de sociedade é resultado da contribuição intelectual de três grandes pensadores: Montesquieu, Voltaire e Rousseau.

Enquanto Montesquieu difunde suas idéias de reforma da sociedade através de leis mais justas, da organização de um governo modelar, tal como o inglês, Voltaire defende a emancipação do intelecto humano, das vaidades, do orgulho e dos vícios. Por sua vez em Jean Jacques Rousseau temos a razão e a lógica, cujas funções principais são construir, imaginar e profetizar.

A pretexto de se combater o Absolutismo, qualquer que seja sua extensão, política ou religiosa, levanta-se contra a figura da autoridade os mais altos brados. Dentre eles, Voltaire foi o que mais se indignou contra o Regime em vigor. Criticou de maneira contundente a Igreja Católica, ironizando o fanatismo religioso, a superstição e os preconceitos. Bradou veementemente contra a nobreza,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

o poder absolutista e os privilégios do rei e de sua Corte. O poder para Voltaire deveria justificar-se somente pela razão e não por um questionável direito divino. Dessa forma, o movimento rebelde do século XVIII passa a ver na autoridade a fonte de todo o mal.

Enquanto que na esfera religiosa, fé e autoridade caminhavam juntas. Possuir fé e estar em condições de conseguir o paraíso, pressupunha a aceitação incondicional dos ditames da Igreja e da palavra de seus pastores. No âmbito civil, a autoridade restringia-se ao absolutismo real, que sobrepujava a racionalidade.

O Rei detinha o poder da vida e da morte. Ele representava a primeira e a última razão. Tudo deveria ser submetido a sua autoridade, ele decidiria os destinos dos indivíduos. Assim, a obediência ao poder real e aquilo que representava deveria ser inquestionável, tal como uma superstição irracional e despótica. O que deveria prevalecer era o método da autoridade absoluta, acima de tudo e de todos.

> " (...) *o governante pessoal de um território é o líder que exerce sua autoridade em nome de Deus e com o consentimento do povo. Pelo fato de ser o governante consagrado e representar toda a comunidade, o povo é obrigado a obedecer a seus comandos; mas em compensação ele é também responsável pela comunidade".* (Bendix, 1996, p. 71)

Para George Sabine (1961), o dever de obediência passiva não significava que o soberano fosse totalmente irresponsável e que gozasse de plena liberdade para fazer o que lhe aprouvesse. O rei, mesmo ocupando a posição mais alta entre os demais indivíduos, também devia obediência, embora de maneira mais suave.

Essa suavidade se configurava quando, para ele, a Lei de Deus e as Leis da Natureza tinham caráter imperativo e ele tinha a obrigação de respeitá-

las. Porém, esta obrigação era devida somente a Deus e, por ser o maior entre os homens, não poderia de forma alguma ser julgado por um tribunal humano. O mau soberano só poderia ser julgado por Deus, dentro ou fora do processo legal.

Estas e outras questões propiciam o surgimento do racionalismo no século XVIII, que vem preencher um espaço no embate e na luta contra as idéias que vigoravam na sociedade. Contra essas idéias surgem os pensadores revolucionários partidários do Racionalismo.

Dentre estes, Voltaire defende o fato de que a autoridade restrita à figura absoluta do rei deveria ser substituída pela Razão. Entretanto e historicamente, o que se verificou, foi a substituição do detentor da autoridade. Contra uma autoridade baseada no absolutismo ou na fé, surge uma mesma autoridade agora direcionada pela Razão, conforme a contundente crítica dos anarquistas.[13]

Ainda neste período, persistem dúvidas com relação ao novo estilo de poder, ou mesmo à capacidade do povo se articular para governar a si próprio. O grande segredo para o sucesso do movimento revolucionário que depõe o rei e tudo aquilo que ele representava, está na articulação de Razão e Autoridade, tal como defende Friedrich:

> *" Autoridade e razão estão intimamente ligadas e grande parte da autoridade repousa sobre a capacidade de emitir comunicações que são capazes de elaboração racional, de tal forma que a autoridade que não se apoia assim é débil e de vida curta"*. (1974, p. 50)

Descobre-se que o modelo atual é insustentável, com necessidade de sua substituição imediata e total. Porém, este é um processo lento e gradual. É uma construção que necessita apoiar-se em sólidos alicerces, em que se inserem razão e autoridade.

Para Bendix (1996), a vida política na Idade Média é tomada por constantes lutas para se conquistar e manter o poder. Essas lutas são travadas entre as jurisdições mais ou menos autônomas. A crise registrada na política ultrapassa a barreira dos castelos e chega até a sociedade que começa a se articular para a mudança. Na realidade, esta sociedade de comerciantes e pequenos industriais já possui mais poderes (econômicos) que o próprio rei e sua corte.

> " *Durante o século XVIII, a maioria das sociedades européias caracterizam-se pôr regimes absolutistas nos quais a divisão dos poderes entre rei e Estados Oligárquicos representados por vários corpos constituídos está no centro da luta política. A Revolução Francesa, com seu resultado napoleônico, destrói esse sistema de privilégios estabelecidos e dá início às democracias de massa do mundo moderno*". (p. 76)

A autoridade racional vem substituir o modelo baseado na crença inabalável de um poder que é repassado por Deus a um ungido de sua preferência. Embora essas mudanças sejam creditadas como conseqüência do movimento revolucionário, que é profundamente afetado pelas doutrinas de Rousseau e Montesquieu, a verdade é que a França Monárquica já sentia esvair-se o poder que possuía.

Neumann (1969), entende que o problema da França era o fato de que a monarquia, embora sentindo-se absoluta e protegida por Deus, já não conseguia esconder suas fraquezas, principalmente econômicas.

Para manter sua aparência e toda a sua pompa, seus gastos se tornavam cada vez maiores e ela se via obrigada a comercializar seus títulos de nobreza. Com isto, no entender de Neumann, ela não conseguia ser o que pretendia e se tornava fraca e vacilante, praticando indiscriminadamente a venalidade de seus cargos, com isto há uma crise generalizada em suas mais nobres instituições,

---

[13] Vide *Power and Society* de Lasswell e Kaplan, University Press: New Haven, 1950.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

afetando a sociedade que se vê transformada num simples feudo, com a destruição de sua tradicional hierarquia.

> "*A inflação do número de detentores de cargos e o alto custo do investimento tornavam a administração e o judiciário arbitrário e dispendiosos. A estagnação do Direito Francês, a coexistência de jurisdições numerosas e conflitantes, e as extremas dificuldades criadas pelas diversas camadas de leis, eram, naturalmente, um campo fértil para inúmeras, longas e custosas demandas judiciais. Um quarto estado, o dos* ***gens de la robe****, surgiu então. Já não eram os mais capazes, e sim os mais ricos que se tornavam juizes e detentores de cargos*". (p. 121) (grifo no original).

UMA DEFINIÇÃO DE AUTORIDADE E PODER:

O termo autoridade vem de longa data sendo atribuído a pessoas, normas e coisas e, não raro se confunde com o termo poder, ou, ao menos um tipo específico de poder, o poder de direito. Este modo de pensar liga poder a autoritarismo.

No senso comum, para uns, a autoridade é qualidade que pode ser possuída, adquirida ou perdida. Para outros, entretanto, ela não passa de um véu, de uma ilusão.

O que se acredita ser real são na realidade, a força e o poder, enquanto demonstração, ou o poder baseado na força, por meio da qual alguém ou alguma coisa sujeita o outro à sua obediência.

Etimologicamente, a palavra autoridade vem do latim *auctor, auctoritas*, que significa ato de vontade, ou que em sua origem ainda pode significar aquele que faz crescer, ou aquele que acrescenta.

unesp

Na Roma antiga, a *auctoritas* era a qualidade, o poder outorgado ao *Senatus,* composto pelos *senes* (os mais experientes). Este privilégio do *Senatus* contrastava com a *potestas* que era a qualidade imanente ao povo. Possuindo qualidade de autoridade, o *Senatus* romano tinha os motivos perfeitos que justificavam seus atos e suas palavras. Possuindo autoridade, o *Senatus* e o seus senadores deveriam ser respeitados e obedecidos. É desta forma que se origina a aproximação entre autoridade e obediência.

A autoridade também pode estar ligada ao conhecimento, à experiência, à capacidade individual de realizar aquilo que a pessoa se propõe a fazer. Esta é a situação dos professores, médicos, engenheiros, advogados, enfim, dos especialistas, que mediante formação e experiência adquiridas, possuem a qualidade da "autoridade" para prevalecer-se perante as demais pessoas, sendo por estas, respeitado e obedecido.

Tanto na situação dos romanos, cuja autoridade repousava no Senado, quanto na autoridade que se baseia no domínio de conhecimentos e técnicas, a autoridade está ligada ao indivíduo. Ele domina, faz obedecer, influencia, dita normas e regras e possui o poder de punir. O que aconteceria se alijássemos o indivíduo do "direito" da autoridade ?

Tomemos por exemplo, a autoridade baseada nos livros. Neste caso, seu poder está baseado na solidez de seu raciocínio, na construção lógica de seus enunciados e proposições. No caso específico da Lei, o que se considera, além do enunciado que determina o comportamento, o elemento diferenciador que projeta sua autoridade é de acordo com Friedrich (1974), o preâmbulo, que no seu entendimento, nada mais é do que uma declaração introdutória, na qual são expostas as razões de sua existência. *" Sejam elas afirmadas explicitamente ou não, tais razões existem de fato e são o que dá autoridade à lei".* (p. 58)

Percebe-se aqui que embora isolando (ainda que hipoteticamente) o indivíduo da proposição, ele permanece como causa e conseqüência, já que tanto o livro, quanto a norma são criados pelos e para os

homens. Assim, a autoridade, exceto aquela baseada na teocracia, realiza-se no e para os homens.

E como surge a autoridade ? A origem da autoridade está no próprio início da sociedade organizada. Os primeiros agrupamentos dos homens primitivos, ao se reunirem para sua defesa, para a caça ou para qualquer outra atividade social, recebiam ordens de alguma espécie de liderança. Esta liderança só se afirmava porque este líder detinha uma certa ascendência sobre os demais.

Este modelo primitivo de autoridade começa a ser alterado com as mudanças dos valores. O ícone que representava a autoridade máxima (absoluto) vai perdendo seu brilho e com isto, seu poder de influência com o passar dos anos.

Os princípios históricos que norteiam o processo revolucionário, e que culminaram na tomada do poder, na destituição da autoridade real e clerical, nada mais significou, do que um processo de troca. O que se percebeu, não foi a destituição da autoridade, mas a substituição do modelo monarquista, por um modelo burguês e aristocrata. Ou mais atualmente, um modelo "capitalista selvagem", por um modelo capitalista neoliberal. A rigor, qualquer que seja este modelo, o que tem prevalecido é a instituição. Substitui-se o **Eu pelo Nós** (ou por **ELES**).

> *" A desordem que se desencadeia (pela vontade dos revolucionários) dentro de uma ordem aparentemente não-opressiva, mostra que a ordem, por melhor que seja, é sentida como opressiva, pelo fato mesmo de ser exterior".* (Mahieu apud Mucchielli, 1979, p.13)

Isto para Mucchielli (1979), é a transformação do indivíduo em coisa, a coisificação do homem, configurando-se como violência contra esse mesmo homem que possui consciência e liberdade. Pensando dessa forma, a

autoridade é a geradora dessa hostilidade. Assim, "(...) *haveria, então, uma violência imanente a toda autoridade, pois seu exercício é a negação do humano*". (p. 13) (grifo nosso)

A antropologia de Pierre Clastres (1982), embora, com outro propósito, vem a corroborar e confirmar as afirmações de Mucchielli. Para Clastres, "*aparentemente, o poder é fiel à lei de troca que funda e rege a sociedade*" (p. 28). Presencia-se, assim, a confirmação de que o poder, sendo universal é imanente ao social. O que nos permite afirmar que a sociedade é dependente das relações de poder e autoridade.

A autoridade é para Mucchielli uma *exterioridade*, no sentido de ser algo imposto externamente, sem que haja um desejo, um consentimento e mesmo uma unanimidade. Dessa forma, a autoridade enquanto impositiva, é sentida como opressora. O eminente jurista Celso Ribeiro de Bastos (1995) entende que o poder ultrapassa a barreira do isolacionismo, quando permeia as relações entre os indivíduos,

> *" O poder social é um fenômeno presente nas mais diversas modalidades do relacionamento humano. Ele consiste na faculdade de alguém impor a sua vontade a outrem. O poder não se confunde com a mera força física por que esta suprime no seu destinatário a própria vontade, o que não significa dizer que no exercício do poder não exista coercitividade. Pelo contrário, ela está sempre presente, embora possam ser muito diferentes as sanções em que se pode incidir naquele que enfrenta o poder. Se não houver, contudo, ao menos a virtualidade do exercício da coerção, o que se tem é, na verdade, a mera persuasão, na qual predomina a técnica argumentativa. De outra parte, aquele que se persuade se convence das razões do persuasor, enquanto no poder o que há é uma sujeição da vontade*

do dominado pelo temor das conseqüências da não – sujeição".

(p. 76)

Se não podemos abstrair a presença da autoridade, já que ela existe independentemente da vontade humana (algo exterior), é possível, num primeiro momento, falarmos de uma teoria da autoridade. Isto eqüivale a dizer que devemos entendê-la como a capacidade para elaboração racional de fatos a serviço do bem público.

Assim, a autoridade estaria a serviço de algo, de alguém ou de alguma coisa, desde que contemplasse o interesse coletivo. Para a Ciência Política, a capacidade de elaboração racional está relacionada à idéia de que nenhuma autoridade pode ser legítima, isto é, justa, se deixar de cumprir a função para a qual ela existe ou para o seu fim imediato: servir ao bem público, já que o bem comum está acima do interesse individual.

No *Vocabulary of Politics*, T. D. Weldon define a autoridade como aquela força correta que é aplicada de maneira justa. Ela pode variar da mera força bruta, a confiança inquestionável. Assim sendo, autoridade, passa então, a ser exercida com a aprovação geral dos subordinados.

É no reconhecimento coletivo que a autoridade (do ponto de vista jurídico) se assenta, já que por essência não deveria apoiar-se única e exclusivamente na força física ou psicológica, ou na coerção. Autoridade que usa esse expediente transforma-se em autoritarismo, uma conseqüência nefasta que se perpetua através da imposição do medo e do terror.

Este tipo de autoridade, embora aparentemente pareça sólido, é deveras frágil, pois na medida que se distancia dos instrumentos de coerção e pressão, vai perdendo sua sustentação, até desmoronar. Todos nós conhecemos muito bem que fim levaram os sistemas autoritários, em qualquer período de nossa história.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Se considerarmos esta base de sustentação da autoridade, diríamos que é a força que garante a autoridade. Mucchielli (1979), citando Reich, afirma que " *o desejo de dominação, implicando o uso da força e da violência, fica revelado sob a máscara da Autoridade* ". (p. 14)

Se num primeiro momento falamos de uma teoria da autoridade que se justifica pelo bem comum, num segundo momento devemos considerar, a autoridade sob o ponto de vista do indivíduo. Neste sentido, Mucchielli (1979) nos alerta para a análise psicossocial da autoridade. Desta forma procura-se analisar

> " *(...) a atuação todo-poderosa e arbitrária, estranha ao coletivo sobre o qual reina, poder absoluto, vontade de um indivíduo ou de uma minoria, utilizando aberta ou potencialmente a força e o constrangimento para a satisfação dos interesses, das necessidades ou das motivações egocêntricas daquele ou daqueles que comandam* ". (p. 20)

A identificação da chamada autoridade normal, só será possível se considerarmos o seu oposto, o que para Mucchielli (1979) é a autoridade patológica e patogênica. Aqui se insere a vontade e o desejo de dominação, a autocracia ou a psicopatologia dos dominados, o culto da personalidade e a submissão total.

O desejo de dominar está ligado a uma tendência natural de agressão e dominação por parte dos homens, tal qual propõe a teoria evolucionista, de que somente os mais fortes sobrevivem. Esta situação faz com que o perdedor submeta-se ao vencedor.

Para Mucchielli, "*a vontade de ter poder pode ser considerada como a afirmação normal de si mesmo na relação social e, segundo certos autores, seria mesmo a expressão natural da necessidade de se realizar* ".

unesp

(1979, p. 23). E, quando inibida pela norma social, a agressividade adquire outras formas de manifestação, formas consideradas imperceptíveis.

A autocracia revela o indivíduo que de maneira patológica ama desenfreadamente o poder, de tal forma, que seu objetivo da vida se reduz à tomada e manutenção do poder. E uma vez no poder, exagera no uso da força para intimidar seus subordinados, daí o aspecto doentio deste desejo

Lewin, Lipitt e Whyte apud Muchielli (1979) ao tratarem da liderança autocrática indicam três traços de personalidade que caracterizam esses indivíduos:

> *" (...) 1- **rigidez** (traço oposto à **flexibilidade**, atitude compreensiva, capacidade de evolução do sistema de opiniões ou possibilidade de mudar de opinião); 2- **intolerância para com a ambigüidade e a incerteza**, traço oposto ao senso de nuanças, à busca de informações novas, à consciência de não saber tudo, à capacidade de questionar informações; 3- **incapacidade de percepção ajustada ao outro**, causada pela projeção inconsciente de si mesmo sobre o outro, pela tendência a considerar o outro rígido e impermeável às sugestões (traço oposto à avaliação exata da personalidade dos parceiros)".* (p. 25) (grifo no original)

Mucchielli considera que a patologia da autoridade também encontra respaldo na outra face da dominação: a face dos que se submetem. O que ele denomina de "*psicopatologia dos seguidores*" (p. 28). Segundo ele existe submissão porque o dominador responde aos problemas afetivos dos dominados. Esta resposta ocorre pela presença do,

> *" soberano patriarcal e necessidade de pai (ou mãe) como protetor ou objeto de adoração filial, como o líder-*

> *modelo que encarna o ideal do subordinado, como tirano sádico e subordinado masoquista, como chefe que busca amor e subordinado amoroso, como chefe bode-expiatório e subordinado que procura descarregar seu ódio, como chefe que-faz-tudo-sozinho e subordinado que não sabe se sair nas suas dificuldades de trabalho, como líder incitador e seguidor inibido, como líder heróico e seguidor atormentado por impulsos indesejáveis, querendo, ao mesmo tempo, continuar fiel ao ideal do seu Ego, como mau exemplo e o seguidor desejoso de se libertar de sua consciência moral (ou de seus valores convencionais), mas incapaz de consegui-lo sozinho e como o bom exemplo e o seguidor atormentado por pensamentos imorais, desejoso de resistir a eles mas incapaz de consegui-lo sozinho".* (op. cit. p.29-30)

E, por fim o culto da personalidade, que segundo Mucchielli "*é um dos fenômenos coletivos mais impressionantes da história contemporânea*". (1979, p. 31). O culto da personalidade, confere uma espécie de adoração mística, uma divinização do chefe, caracterizando um fenômeno coletivo patológico, que torna o indivíduo distante da responsabilidade crítica e muito próximo da alienação consentida. Já a submissão absoluta é caracterizada por Baschwitz (1951) apud Muchielli (1979) como " *pânico mudo*", criado para caracterizar " *a forma de medo coletivo engendrada por um regime de terror*" . (p. 33)

Do ponto de vista do culto da personalidade, a autoridade não pode ser descrita somente sob a ótica da determinação legal ou da psicopatologia. A sociedade é um conjunto estruturado organizacionalmente, com definição de papéis e obrigações aos homens, além de mecanismos de regulação e controle, assim é desta forma que esta sociedade sobrevive e se desenvolve, daí a necessidade de uma ordenação racional.

A própria estruturação dos grupos faz surgir o líder e o liderado. Mucchielli entende que:

unesp

> *" A autoridade é uma qualidade da estrutura do grupo, o que quer dizer que o próprio fato de um grupo se estruturar, se organizar, estabelecer seus objetivos, passar a existir como grupo, faz nascer a autoridade, sendo esta um aspecto inevitável e normal da própria estrutura"*. (1979, p. 34)

A autoridade é o poder legítimo que confere a quem a possua o direito de mandar e conseqüentemente de ser obedecido. A autoridade que proporciona a ascendência e a influência é a que podemos chamar de autoridade moral. E está no topo da escala de valores humanos, pelo menos em nossa cultura ocidental. Desta forma, os poderes estabelecidos atribuem para si a capacidade de elaboração racional, o que, em última análise, nada mais é do que a presença das razões justas para o detentor do poder sobre o que vier a falar ou a fazer.

Desde a revolta do século XVIII, a autoridade tem sido vista com certa hostilidade. Ela tem representado o papel da maldade. O que no passado significava o absolutismo real, vem mais tarde a ser instrumento de manipulação de grandes capitalistas. Contudo, mesmo com essa avaliação negativa, a sociedade tem requerido um elevado grau de coordenação central, pois, os choques externos e a decadência interna produz movimentos no sentido da compulsória reintegração da sociedade em padrões novos, ou parcialmente novos de comportamento. E este movimento de reintegração necessita de ser coordenado. Barrington (1970), justifica assim a importância da autoridade como a grande coordenadora do comportamento da sociedade.

A sociedade, embora com algumas reservas a determinados modelos de autoridade que se instalaram em nosso meio, não pode prescindir da liderança, que é inerente à presença do grupo. Isto pode ser provado quando definimos a anarquia como a ausência do comando, da autoridade, da lei e da regra, que acaba configurando como a ausência do grupo e presença do bando inorganizado.

unesp

MAX WEBER E A AUTORIDADE

Um dos autores que mais explorou e que melhor definiu o conceito de autoridade foi Max Weber, sociólogo alemão, referência para todos aqueles que estudam os conceitos de autoridade, dominação e burocracia. Em sua obra clássica *Economia e Sociedade*, ele apresenta sua definição de poder e autoridade.

Um dos conceitos mais discutidos na obra e na teoria de Max Weber é o *Herrschaft*. Este conceito foi traduzido originariamente como autoridade e dominação. Para Weber, *Herrschaft* é a autoridade que se baseia no modelo motivacional, em oposição ao modelo mecanicista proposto pelos marxistas. Este último se baseia na relação entre infra-estrutura e superestrutura. (Ricoeur, 1986).

Os conceitos considerados como fundamentais na obra de Max Weber e que procuram explicar a questão da autoridade, relacionam-se ao que os estudiosos de sua obra, chamam de tríade, formada pelas dominações carismática, tradicional e racional-legal. Weber entende dominação como a oportunidade de ter o comando de um dado conteúdo específico, obedecido por um determinado grupo de pessoas.

Segundo Hall (1984), Weber é o responsável pelo sistema de classificação de poder mais conhecido e mais amplamente utilizado. Para ele, uma das grandes contribuições que Weber oferece não só para o estudo da Sociologia, principalmente das organizações, mas também da própria sociedade, é a tese ou o processo de separação entre poder e autoridade.

Enquanto o poder envolve a força ou a coerção, a autoridade, que em nenhum momento perde sua característica de ordenação, é a forma de poder que dispensa o uso da força.

" Poder significa la probabilidad de imponer la propria voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda

resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad". (Weber, 1964, p. 43)

Por sua vez, o entendimento que possui sobre dominação e conseqüentemente autoridade é descrito da seguinte forma;

> *" Existem tres tipos de dominación legitima. El fundamento primario se sua legitimida puede ser:*
> *1- De carácter* ***racional****: que descansa em la creencia en la legalidad de ordenacionaes estatuidas y los derechos de mando de los llamado pôr esas ordenaciones a ejercer la autoridad (****autoridad legal****).*
> *2- De carácter* ***tradicional****: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tienpos y en la legitimidade de los señalados pôr esa tradición para ejercer la autoridad (* ***autoridad tradicional*** *).*
> 3- *De carácter* ***carismático****: que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroismo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones pôr ella creadas o reveladas (llamada* ***autoridad carismatica****)".* (op. cit., p.172) (grifo nosso)

Para Weber a legitimidade da autoridade se sustenta quando estiver baseada na existência de um pilar (base) puramente subjetivo, através da aceitação afetiva ou emocional da crença racional em valores absolutos dessa mesma autoridade. A autoridade racional-legal se destaca e se assenta em característica de impessoalidade. O que é obedecido é a investidura e não as pessoas.

Além da base subjetiva, Weber alerta que a mesma legitimidade também poderá se apoiar no interesse próprio e na presunção das

passíveis e possíveis conseqüências, resultantes de determinadas ações ou comportamentos.

Em qualquer que seja a situação, a garantia de obediência à autoridade está apoiada num complexo sistema de sanção externa e também interna.

> *" Um sistema de autoridade que é garantido por sanções externas também pode tornar-se internalizado. (...) Idéias eticamente normativas desta espécie podem ter uma poderosa influência sobre a conduta, mesmo que lhes falte qualquer garantia externa"* . (idem, ibidem, p. 65)

A autoridade racional é aquela que se sustenta na crença racional em sua legitimidade. Ela se baseia nos direitos outorgados àqueles que a possuem. A autoridade tradicional restringe-se ao poder outorgado pela tradição, que desde os tempos mais remotos, institui a capacidade de mando e obediência. Já a autoridade carismática se baseia em qualidades específicas de determinadas pessoas, em comparação às demais. Fica claro para Weber sua opção pelo modelo racional-legal, que é o único que pode organizar a sociedade, sem depender de poderes místicos ou da tradição.

Já na autoridade tradicional, os indivíduos não observam regras promulgadas, mas sim a determinação da pessoa que ocupa a posição de autoridade; na autoridade carismática, o poder está circunscrito às qualidades mágicas que são tão ilimitadas, impossibilitando a estabilidade do papel assumido; na autoridade do tipo racional a especificidade funcional dos papéis é regulada pela moderna estrutura burocrática, sendo considerada a esfera que define o poder legítimo.

Katz e Khan (1978) afirmam que Max Weber ao propor formas de autoridade o faz

> *" salientando que as modernas estruturas burocráticas desenvolveram uma especificidade funcional de papéis, sancionada por uma estrutura de autoridade do tipo* ***legal-racional****, e que isto contrasta com o sistema feudal, quando a autoridade era investida em* ***status tradicional*** *e em sistemas dependentes de* ***autoridade carismática*** *ou obediência aos líderes em virtude de suas qualidades supernaturais ou divinas".* (p. 239) (grifo no original)

Enquanto na autoridade tradicional a obediência é devida à pessoa que ocupa a posição de autoridade porque há recebeu como herança, na autoridade carismática, prevalece o carisma do líder. Já no tipo legal, o respeito é devotado somente à Lei, ou seja, à "ordem impessoal" de um determinado indivíduo investido em uma posição de autoridade.

É desta forma segundo Katz e Khan (1978), que Max Weber esboça as características da autoridade legal e racional. Para os psicólogos americanos, as características desse modelo de autoridade apresentam-se como,

> *1- " Uma organização contínua de funções oficiais impostas por regras;*
>
> *2- Uma esfera de competência específica baseada em divisão de trabalho e com autoridade e sanções para garantir o desempenho apropriado do papel;*
>
> *3- Um arranjo hierárquico de ofícios em termos de supervisão e controle;*
>
> *4- Regência da conduta de um ofício por regras ou normas técnicas e a necessidade de treinamento especializado para os incumbidos;*
>
> *5- Completa separação da propriedade que pertence à organização e da que pertence ao oficial. De fato, um oficial não deve ser um proprietário de bens da empresa;*

> *6- A falta de direitos para com seu oficio por parte do incumbido. Ele não pode apropriar-se de sua posição oficial em seu próprio interesse;*
>
> *7- Os atos administrativos, decisões e regras são formulados e registrados por escrito ... A combinação de documentos escritos e uma organização continua de funções constitui o "oficio", que é o foco central de todos os tipos da moderna ação empresarial".* (p. 240)

E o que Weber entende por dominação ? Para ele, dominação é a probabilidade de encontrar obediência a um mandato de determinadas pessoas, ou de um grupo seleto de pessoas. Aqueles que possuem as qualidades necessárias para o posto que devem ocupar. E quem obedece deve fazê-lo em função de virtudes próprias. Contudo, a dominação, segundo Weber, está prescrita à presença efetiva de alguém, ordenando de maneira eficaz a outro, independentemente do fato deste mando ocorrer dentro de uma dinâmica organizacional ou associativa.

Para Gertz (1989), ao defender a tendência ao predomínio e à cristalização da dominação racional-legal, e consequentemente da burocratização e da rotinização, Weber foi duramente criticado como "fervoroso apologeta do capitalismo".

> *" Sua preocupação e entusiasmo se centraria na "racionalidade formal", ou seja, seu interesse se restringiria a destacar a eficiência dos **meios**, para atingir os fins, sem se preocupar com estes **fins**, a assim chamada "racionalidade material". Dito de uma forma muito rude: Weber estaria, por exemplo, preocupado em mostrar a eficiência da organização racional (meio) para ficar rico ou fazer dinheiro (fim), sem se preocupar se este fim é bom, desejável para a humanidade como um todo ou para uma parte dela".* (p. 224-25) (grifo no original)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

É neste sentido, o da eficiência racional e da responsabilidade das normas que os teóricos da administração se utilizam dos referenciais apresentados por Max Weber para fundamentar a ação executiva, enfatizando que o modelo racional - legal, se constitui num modelo ideal a ser seguido, para que a organização obtenha sucesso em seus empreendimentos.

E isto se justifica porque Weber, que tem seu nome associado ao conceito, considera a burocracia como a forma de organização administrativa capaz de alcançar o ponto mais alto de eficiência.

E aqui neste conceito duas idéias se destacam: a impessoalidade e a disciplina. A impessoalidade é a idéia de que o poder para dirigir a ação não se refere ao indivíduo como tal, mas ao posto que ele ocupa ou ao papel que representa. A disciplina implica nas regras e normas que deverão ser obedecidas de forma precisa e ordenada.

Para Weber (1975), a autoridade, independentemente de sua natureza ou espécie, é exercida quando as ordens são acatadas. É o que se pode chamar de transigência ou submissão. Essa transigência ou submissão é realizada no grupo corporativo organizado racionalmente, ao qual é conferido um caráter burocrático específico.

> "*Autoridade significa a probabilidade de que um comando ou ordem específica seja obedecido. Tal obediência poderá ter por base diversos motivos. Poderá ser determinada por mero interesse, em determinada situação ou conjuntura, sendo portanto, motivada pelo cálculo da conveniência do indivíduo; por mero hábito, isto é, pelo costume inarticulado de adaptação ao comportamento rotineiro; ou por mera afeição, isto é, por dedicação puramente pessoal ao indivíduo que recebe o comando*". (p. 17)

Para Ricoeur (1986), em nossa sociedade atual, às vezes temos uma postura de ressentimento em relação ao sistema burocrático, propugnado por Weber. Contudo, o grande ensinamento deste sociólogo alemão, é que:

> *" (...) qualquer sonho de um regresso ao comunal que substitua o associativo pode ser bastante ambíguo. Qualquer esforço para reconstruir a sociedade como uma grande comuna pode ter conseqüências tanto ultra-esquerdistas como ultra-direitistas: o anarquismo ou o fascismo".* (p. 336)

Assim, não devemos considerar se o modelo burocrático é bom ou ruim, apenas se é adequado ou inadequado às situações específicas da organização, considerando que a organização pode estar inserida em contextos que possui diferentes graus de desenvolvimento.

O FENÔMENO DO PODER

Ao analisar Poder, Autoridade e Vis Normativa, o jurista Djacir Menezes (1977) apresenta as dificuldades para uma definição precisa e satisfatória tanto de poder e quanto de autoridade. Para ele, existem grandes dificuldades de se ter uma definição rigorosa para os conceitos, porque, são conceitos que exprimem objetos variáveis no curso da evolução da sociedade. E uma definição mais ou menos satisfatória só pode ocorrer se considerarmos o seguinte núcleo comum:

> *"Poder, **potestas, kratos**, significa principalmente **poder político**, poderes dos mais altos magistrados, traduzindo **archè** dos gregos. Por vezes, sinonimizável aos termos **vis, facultas, virtus, potentia.***

> *Janus, cunhado nas moedas romanas, tinha duas caras. Assim, o fenômeno* ***poder*** *oferece duas faces: a* ***potestas****, força que se faz obedecer, e a* ***auctoritas****, força que se legitima".* (p. 45) (grifo no original)

Este núcleo comum é o que podemos considerar como a dupla face de poder e autoridade, ou seja, ambos coexistem de maneira interdependente, de tal forma que a autoridade se efetiva pela possibilidade da força, ainda que seja internalizada.

Niklas Luhmann, ao aprofundar sua análise sobre o poder, destaca que talvez mais importante do que o próprio conceito é a causalidade do poder que se define como a grande articuladora do domínio/dominação. Essa é a dupla face do poder: *potestas* e *auctoritas* que reforça a tese da indissolubilidade dos conceitos, juntos e separados ao mesmo tempo, independentes, mas coexistentes.

Assim, e nesse sentido, Luhmann (1985) afirma que;

> *" A causalidade do poder consiste na neutralização da vontade, embora não necessariamente na ruptura da vontade do subalterno. Ela o atinge também e justamente quando este quer agir no mesmo sentido e vem a saber que teria de agir assim de qualquer modo. A função do poder consiste na regulação da contingência".* (p.11)

Como já percebemos, o termo poder é muito mais controverso que o termo autoridade. Além disso, revela uma face assustadora, já que possui entendimento de domínio e submissão. Contudo, à primeira vista, parece simples demais, mas encerra em sua simplicidade uma gama de interpretações que complexifica seu entendimento e sua aceitação. Quem possui poder, exerce a posse sobre algo, e possivelmente exercerá sobre alguém.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A palavra poder indica sempre um dualismo: controle e consentimento, liberdade e dependência. O poder-ser se restringe ao campo da idealização, comprometido com a possibilidade de ser, com as condições para sê-lo, o que em suma, significa que o ideal só se realiza na presunção, na possibilidade.

O paradoxo do poder ocorre quando ele ao mesmo tempo que intriga e manipula, também se torna condição necessária para a execução das tarefas. Sua força está presente em sua capacidade de liderança, de influência e do direcionamento das ações do grupo. É por este intermédio de coordenação que o grupo alcança as metas esperadas.

Assim, a pessoa comum é ambivalente ao poder. Quando ela deseja alguma coisa e a possibilidade de alcançá-la só ocorre através do uso do poder, neste caso ele é bom. Entretanto, quando o poder de outro ou de alguma coisa nos obriga a comportamentos indesejáveis, aí o poder é maléfico.

Imaginemos hipotéticamente uma sociedade sem qualquer tipo ou manifestação de poder. Mesmo nesta realidade utópica, teríamos o poder que ocupa o espaço do não-poder, a convenção, a reciprocidade, a igualdade, que de alguma forma, representariam um poder, ao qual, todos se curvariam.

> *" A idéia de que a interdição, castigo e censura são atributos primordiais do poder é uma armadilha. Foucault teve o mérito de mostrar que a rede do poder não se deixa gerar pela casta que governa, pela que controla o aparelho do Estado ou tomas as decisões econômicas. O poder as transcende, atualizando-se alhures, nos gestos do corpo e no discurso".* (Mannheim, 1972, p. 74).

O instinto do poder é básico para os indivíduos, quer sejam, homens ou mulheres. Mas, ao ser confundido com violência e agressão, este poder, tão atrativo, torna-se repugnante e odioso. Essa sensação da posse, do domínio,

levam algumas pessoas a admitirem que não são desejosas do poder, pelo menos não em público, já que não conhecemos seu íntimo.

Contudo, essas mesmas pessoas dão demonstrações concretas de desejá-lo. Este desejo de poder, de possuir, aproxima-se do conceito de poder ligado ao dispositivo da sexualidade, negado por Foucault, quando inquirido por Alain Grosrichard sobre uma nova teoria do poder face aos dispositivos da sexualidade. A resposta de Foucault (1995) é tácita e direta:

> *" O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo o caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (...) Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder."* (p. 248)

Outras pessoas, ao contrário, não só desejam abertamente o poder, como lutam desesperadamente para tê-lo ou possuí-lo, ainda que seja pela simples posse dos simbolismos do poder, ou da sensação de que possui a qualidade de ser poderoso, nem que for somente em seu imaginário. Para a psicanálise, a chamada sede de poder é uma expressão essencial de nossa humanidade. O caminhar de baixo para cima é uma ambição tão universal que fica sem sentido discutir o envolvimento moral deste desejo.

unesp

Mas o que se deve entender por poder ?

Poder é dominação, é o poder-fazer, ou se fazer obedecer. Rollo May (1981) entende que, o poder é a capacidade de causar ou impedir mudanças, e, nesse sentido, tem duas dimensões:

> *" Uma é o poder como potencialidade, ou o poder latente. Trata-se de um poder que ainda não foi totalmente desenvolvido; é a capacidade para causar uma mudança em algum momento futuro. Referimo-nos a essa mudança futura como* ***possibilidade,*** *uma palavra que deriva diretamente da mesma raiz que poder, isto é, posse = "ser capaz de". A outra dimensão é o poder como realidade".* (p. 82)

O poder é também uma relação social. Sua origem se encontra na capacidade de estabelecer uma relação de domínio sobre o outro, de forma que esse outro produza aquilo que se deseja. O poder também controla as ações dos outros. É dessa forma, que as relações de poder significam dupla relação: dominação e sujeição. (Srour, 1998)

Entretanto, segundo Max Weber (1987), a relação social implica a presença do elemento chamado probabilidade, segundo a qual existe uma possibilidade probabilística de que os indivíduos se comportem de maneira prévia e determinável,

> *" contudo, para evitar que surjam impressões falsas, devemos lembrar e repetir que é apenas na presença da probabilidade de que um complexo dado subjetivamente significativo resulte em um certo tipo de ação, que consiste a existência da relação social".* (p. 47) (grifo no original).

Em 1944 Weber escreve que o conceito de poder é sociologicamente amorfo. Segundo ele, todas as qualidades imagináveis de um homem e toda a sorte de constelações possíveis podem colocar alguém na posição de impor sua vontade a uma dada situação.

Já para Barrington (1970), todos os indivíduos que almejam o poder estão, de alguma forma, descontentes com setores da sociedade em que vivem. Em muitos casos, este descontentamento é reflexo do fato de uma pessoa desejar o poder, quando outra aceita tê-lo em suas mãos.

> *" O poder é um valor instrumental, alguma coisa buscada, não por si mesma, senão para a obtenção de outra coisa. Muito rapidamente, porém, tende a tornar-se o valor supremo. O próprio fato de ser o poder um instrumento de tal forma vital na busca de outros valores tende a transformá-lo, no curso de sua aquisição, de mero instrumento em fim por si só."* (p. 21)

Poulantzas (1972) entende que o poder é a capacidade de uma classe social para realizar seus interesses objetivos. Lasswell (1950) defende a idéia de participar na adoção de decisões. Hobbes (1651), usa a noção de poder em 3 sentidos diferentes: no primeiro sentido, o poder não tem nada de especificamente social ou político; no segundo sentido, introduz-se o aspecto social, o poder, sob o ângulo social, é a possibilidade ou capacidade de influenciar outras pessoas; e no terceiro sentido, a noção poder inclui as implicações políticas que geralmente nós lhe atribuímos.

Na *Enciclopédia de Filosofia* encontramos o poder definido como a possibilidade ou capacidade de influenciar alguém de tal maneira que ele aja, mais ou menos, contra sua vontade. E, embora a força seja imanente ao poder, não é sempre que se apresenta como potência. Num discurso que monopoliza o direito à enunciação, o poder regula a fala e o silêncio. Assim,

unesp

> *" Em nome da certeza, o poder exclui a ignorância, decreta a fala possível e o silêncio. Delimita maniqueisticamente o seu campo, excluindo toda a diferença. Não deixa nenhuma saída, solicita o confronto e determina a forma mesma da oposição".* (Milan, 1979, p. 76)

Para Weber (1964), o poder significa a probabilidade de imposição da própria vontade dentro de uma relação social, ainda que contra toda resistência, qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade. Já para Wright Mills (1965), o poder é a capacidade de tomar e por em prática decisões, mesmo com a resistência de outros. Funciona como uma variável social independente. " *O poder se institucionaliza nas questões humanas. O indivíduo protagoniza a dinâmica do poder como sujeito e predicado*".(p.167)

Este protagonismo pode ser evidenciado através das características de pacificador, generosidade e oratória, que Lowie (1948), identifica ao estudar as sociedades indígenas sul-americanas, quando procura apontar que fatores são determinantes no estilo de chefia;

> *" (...) O poder normal, civil, fundado sobre o* ***consensus onnium*** *e não sobre a pressão, é assim de natureza profundamente pacífica; a sua função é igualmente pacificante: o chefe tem a tarefa da manutenção da paz e da harmonia do grupo. Ele também deve apaziguar as disputas, regular as divergências, não usando de uma força que ele não possui e que não seria reconhecida, mas se fiando apenas nas virtudes de seu prestígio, de sua equidade e de sua palavra. Mais que um juiz que sanciona, ele é um árbitro que busca conciliar.*
>
> *O segundo traço característico da chefia indígena, a generosidade, parece ser mais que um dever: uma servidão. Com efeito, os etnólogos notaram entre as mais diversas populações da América do Sul que essa obrigação de dar, à qual está preso o*

> *chefe, é de fato vivida pelos índios como uma espécie de direito de submetê-lo a uma pilhagem permanente.*
>
> *Além desse gosto tão vivo pelas posses do chefe, os índios apreciam muito suas palavras: o talento oratório é uma condição e também um meio de poder político."* (apud Clastres, 1982, p. 23-4) (grifo nosso)

AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE

As relações de autoridade segundo Mucchielli (1979) estão condicionadas à presença de 3 variáveis: **a variável situação, a variável grupo e a variável personalidade**. Ele discute o conceito, considerando que a autoridade é um fato de relação, o que quer dizer que ela não existe em si mesma.

A manifestação das relações de autoridade ocorreriam, então, quando da existência de uma ascendência respeitosa de um ou mais indivíduos sobre os demais indivíduos, fazendo com que esses outros manifestem o reconhecimento do poder e obedeçam, com respostas comportamentais de submissão e respeito.

> *"(...) ela só existe pelo fato de existir aquele, aquela ou aqueles sobre os quais se exerce, aos quais se dirige e pelo poder de influenciar seu comportamento, suas opiniões, suas ações, sua maneira de ser, de fazê-los tomar determinada direção, indicada ou fixada pelo detentor da autoridade."* (p. 11)

Esta relação, na qual a autoridade só existe se determinante de algo ou de alguma coisa, está restrita e circunscrita à questão da obediência de um outro indivíduo. A autoridade, neste caso, se aproxima muito das definições propostas pelos teóricos da administração, para os quais, ela é o poder legítimo, que

se acha presente, investido em uma determinada pessoa ou posição, e que é reconhecido pelos demais, que lhe dedicam a obediência cega.

Esta legitimidade é, para Weber, a crença na legalidade, significando a obediência às leis e normas impostas por procedimentos regulares e rotineiros. Weber percebe o poder da burocracia bem como o perigo que representava, de tal forma que propõe seu controle no plano político. (Motta et alii, 1995).

> *" Weber preocupa-se com a forma pela qual uma comunidade social aparentemente amorfa chega a transformar-se em uma sociedade dotada de racionalidade. Tal passagem se daria por meio do que chama de ação comunitária, cujo aspecto fundamental é a dominação. Esta pode manifestar-se como dominação mediante uma constelação de interesses, ou como dominação em função de poder de mando e subordinação. De qualquer forma, uma pode facilmente transformar-se na outra."* (p. 147)

Parece simples este entendimento a partir das teorias da administração, pois, as organizações, segundo definem as teorias da administração são constituídas para alcançar fins determinados e previamente estabelecidos, e essas organizações precisam fazer uso de meios que facilitem o alcance de suas metas. Um desses meios mais expressivos é seu estilo incomparável de coordenar esforços, chefiar, mandar, ou liderar. Aqui se coloca a pessoa do gerente como condutor-gestor da grande massa trabalhadora.

Sob essa ótica, as relações de autoridade são relações de mando e obediência. Mesmo naquelas em que prevalece a autoridade baseada no respeito, o resultado final acaba se restringindo ao mando e à obediência. Ainda que a investidura repouse na coisa ou no fenômeno, a característica principal é o temor e o respeito, ou como afirma Tannenbaum (1975), no controle.

unesp

> *" O controle é o processo no qual uma pessoa, grupo de pessoas ou organizações de pessoas determinam, isto é, intencionalmente afetam, o comportamento de outra pessoa, grupo ou organização. Ele é uma conseqüência inevitável da organização (...) Está relacionado não só com o que se passa dentro da organização, como também com o que a organização realiza em suas relações externas".* (p. 16-8)

A proximidade entre os conceitos de poder e autoridade gera algumas confusões. A obediência da investidura da autoridade existe porque esta possui a legitimidade, a legalidade e a capacidade de poder, de impor sanções. No direito, as leis, pelo seu próprio enunciado, já explicitam a possibilidade de punição e mesmo o próprio castigo. Neste caso, a lei é a autoridade que tem força e que por isto produz efeito. Contudo, em se tratando de organizações, as relações de autoridade ocorrem de forma diferente.

Getzels (1978), afirma que a administração pode ser concebida

> *" estruturalmente como a hierarquia de relações superior-subordinado dentro de um sistema social. Funcionalmente, essa hierarquia de relações é o foco para a atribuição e integração de papéis e recursos de maneira a atingir os objetivos do sistema social".* (apud Griffithis, 1978, p. 29)

Nas organizações empresariais, a administração tem como meta a coordenação das atividades dos indivíduos para o alcance dos objetivos propostos, e isto, segundo Schein (1982), é conseguido por intermédio da divisão do trabalho, da divisão de funções e da hierarquia de autoridade e responsabilidade.

Para Katz & Khan (1978),

> *" Dizer que o ocupante de um papel tem autoridade sobre o ocupante de um outro papel em matérias organizacionais é uma questão de lei organizacional; trata-se de coisa legítima e, por isso, aceita. Por isso, o cumprimento das solicitações autorizadas se torna uma expectativa de papel generalizada nas organizações; todos os membros da organização esperam que um cumpra a solicitação; as pessoas e agências relevantes de fora da organização concordam com isso e, ocasionalmente, reforçam tal ponto de vista".* (p. 237)

Mas a autoridade pode não ser reconhecida e aceita de maneira simplista. A autoridade, segundo Hall (1984), envolve e implica uma aceitação do sistema de poder. Quando esta autoridade não é aceita e este sistema de poder se torna ineficaz, a autoridade torna-se ilegítima para as pessoas envolvidas nesta relação. Este fato gera um outro, uma nova relação, em que um novo quadro de referência é colocado em ação.

De acordo com a tese situacionista, apresentada por Mucchielli (1979), a relação de autoridade surge em função de determinadas situações críticas, em que a coletividade está na iminência de sofrer algum dano ou prejuízo. Normalmente estes casos favorecem o surgimento de determinadas lideranças. A situação de crise, propicia as condições favoráveis aos "salvadores da Pátria de plantão", e estes, por sua vez, ao despontarem normalmente numa situação-problema, revestem-se de uma autoridade heróica e passam, naquele dado momento, a serem respeitados pelos demais.

As situações de catástrofes, de grandes comoções sociais, de crises e principalmente de conflitos bélicos se tornam campos férteis para o surgimento desses novos líderes, que passarão a ter sua autoridade reconhecida pelos seus pares. Vencido o problema e amainada a crise, esta liderança vai perdendo força e seu lugar de evidência até ser substituída por um outro líder emergente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Uma outra relação de autoridade, segundo Mucchielli (1979) surge de acordo com a variável grupo. Esta relação considera o fato de como os papéis daquele grupo estão distribuídos. Na composição dos grupos destacam-se a relações sócio-afetivas. Assim, os papéis internos, principalmente de líderes, são alocados de acordo com o sentimento que envolve o grupo. Um indivíduo que é reprimido num determinado grupo pode ser o líder em outro grupo e em outras situações, uma vez que as condições internas daquele grupo que sufocavam suas habilidades, são diversas neste novo grupo.

E por fim, segundo Mucchielli (1979), a última variável que se deve considerar nas relações de autoridade é a variável personalidade. O grupo é o retrato fiel de seu líder ou de seu chefe. O verdadeiro líder sabe como conduzir seu grupo e como determinar as relações internas. Jennings apresenta nove características concernentes a este líder:

- *" melhora o meio social grupal,*
- *aumenta e intensifica a participação dos outros,*
- *favorece uma tolerância recíproca,*
- *sabe censurar e elogiar no momento certo,*
- *decide sem se referir a suas inquietações pessoais,*
- *evita provocar, nos outros, sentimentos de depressão e ansiedade,*
- *estabelece relações rápidas e eficazes com muitas personalidades diferentes,*
- *possui, em grau particularmente elevado, a capacidade de se identificar com o outro."*

(apud Mucchielli, 1978, p. 71-72)

As relações de autoridade são unilaterais, se acata, porque existe algo para ser acatado. O indivíduo obedece a ordem porque ela existe para

ser obedecida. Se for respeitada e acatada, se fortalecerá, caso contrário, cairá em desuso sendo substituída por outra mais eficaz, que gere mais obediência.

A autoridade se fundamenta na superioridade. Por isso, quando se registra uma desigualdade na relação, é sempre sobre o inferior que a autoridade é exercida. Ela também faz uso da força de sujeição, uma espécie de dominação efetivada pelo não uso da força, já que se impõe pela sua própria essência (ter autoridade sobre alguém, alguma coisa ou algo).

A DIMENSÃO DO INDIVÍDUO

Embora tenhamos trabalhado com poder e autoridade, em nenhum momento abstraímos a presença do indivíduo, de tal forma, que a preocupação com os anseios e os temores pessoais acerca das conseqüências da ação de abuso de poder e autoridade têm surgido constantemente ao longo desse estudo. Contudo, concluímos ser de suma importância dedicarmos um espaço às discussões sobre o indivíduo em si e sobre a representação que este faz do papel de autoridade, principalmente se estiver relacionado ao tema da investigação.

Esta preocupação se justifica porque " *as pessoas são os meios através dos quais as relações sociais se efetivam. No entanto, em última análise, são as relações e não as pessoas, que constituem a rede de controle* ".(Weick, 1973, p. 37)

As organizações surgem e se desenvolvem a partir dos indivíduos. A idealização do modelo e sua extensão à atividade prática decorrem necessariamente da intervenção humana, ou seja, sem a presença do indivíduo, não haveria organizações e consequentemente mundo organizado, a recíproca também é verdadeira, pois, o homem é fruto das organizações.

Podemos até afirmar que as organizações são, na realidade, uma reprodução da organização mental do indivíduo, de tal forma que a doença organizacional pode desencadear um distúrbio no indivíduo que pode colaborar

unesp

para o adoecimento da estrutura organizacional, já que tanto indivíduo quanto organização estabelecem relações simbióticas.

A intervenção consciente e proposital do homem alterando o estado natural das coisas na busca de melhores condições de sobrevivência, proteção e conforto caracteriza a origem do trabalho humano e diferencia este trabalho das atividades realizadas pelos outros animais.

Segundo Braverman (1987), o que diferencia o trabalho humano do trabalho do animal é o fato de que o homem projeta na mente o produto acabado, antes deste ser finalizado. A idealização do produto não ocorre nos animais, que apenas cumprem uma sina instintiva. " *O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos*". (p. 53)

Se o trabalho que cria e desenvolve o mundo é uma atividade de natureza notadamente humana, tudo o que daí derivar, também é fruto dessa mesma natureza. Sendo assim, as organizações tal como as conhecemos, nascem e se desenvolvem a partir dessa intervenção humana, podendo inclusive ser transformadas e extintas em razão dessa mesma intervenção. Esta já seria uma das boas razões para iniciarmos uma discussão sobre o fenômeno humano. Contudo, se o tema desse estudo se refere a poder e autoridade, é inconcebível, tratarmos desses conceitos sem dedicarmos uma reflexão sobre a dimensão psicológica do indivíduo.

Se na gênese da autoridade e do poder, assim como na gênese de todas as questões sociais e organizacionais, o ponto de partida repousa no indivíduo, podemos estabelecer algumas ponderações:

- Poder e autoridade existem em função do que e de quem ? Da situação, do fato, do indivíduo ou de ambos ?
- Poder e autoridade regulam e interferem qual existência ?
- Quem tem poder, pode possuí-lo sobre algo ou alguma coisa (posse). Mas no que implicaria a autoridade ?

unesp

Para essas e muitas outras questões, a resposta que pode indicar o consenso é o INDIVÍDUO.

Poder e autoridade estão intrinsecamente ligados ao fator humano, regulando suas ações e reações, impondo-lhe comportamentos, exigindo respostas, favorecendo condições para a divulgação de suas idéias e pensamentos, e mais do que isso, perpetuando sua espécie, através do grupo organizado.

Desta forma, torna-se imperioso uma incursão no mundo do indivíduo, para, a partir daí, buscarmos as condições necessárias para uma melhor compreensão do fenômeno do poder e da extensão da autoridade, enquanto legitimadora deste fenômeno. Esta incursão passa obrigatoriamente pelo campo da *persona* (a identidade que caracteriza o indivíduo tornando-o diferente dos demais, ou seja sua personalidade).

O traço característico mais significativo e que determina a individualidade do sujeito é a sua personalidade, de tal forma que se pode afirmar sem sombra de dúvida, que o indivíduo tal como se apresenta, ou o que conhecemos socialmente é o reflexo de sua personalidade: "*vultus est index animi*"[14].

Dentre os diversos trabalhos que tratam da teoria da personalidade, um dos mais comentados, é de Hall e Lindzey (1973). Estes autores sumarizam de maneira clara e objetiva as principais teorias contemporâneas sobre o estudo da personalidade. A importância do estudo da personalidade é justificada pelos autores com a afirmação de que uma compreensão adequada da conduta do indivíduo só será alcançada se a considerarmos num contexto amplo que abrange o indivíduo funcionando como um todo. Mas qual a definição de personalidade proposta por estes autores ?

> *" A personalidade realmente consiste em um conjunto de valores ou termos descritivos usados para caracterizar*

[14] Trad. do autor: "o rosto é espelho da alma".

> *o indivíduo e que são estudados de acordo com as variáveis ou dimensões que ocupam posição central na teoria adotada. (...) A personalidade é a organização dinâmica dos sistemas psicofísicos que determinam os ajustamentos peculiares de cada indivíduo ao meio".* (p. 22 e 292)

Dentre as diversas teorias da personalidade das quais temos conhecimento, a teoria psicanalítica de Sigmund Freud é uma das mais significativas, e que muito influenciou as correntes de pensamento sobre a mente humana.

Segundo Freud, a nossa personalidade é composta de três grandes sistemas: o **Id**, o **Ego** e o **Superego**, e o comportamento é, em sua maioria, resultado da interação desses sistemas. Embora tendo funções próprias, há entre eles uma relação de interdependência.

O **Id** é para Freud o sistema original da personalidade. Consiste em tudo o que foi e o que é psicologicamente herdado. É também o *locus* da energia física responsável pelo funcionamento dos outros sistemas. E para isto, o **Id** deve permanecer em estado harmônico, ou conforto constante, ao que Freud denomina de Princípio do Prazer.

> *" O Id não tolera energias muito intensas experimentadas como estados desconfortáveis de tensão. E, em conseqüência, quando o nível de tensão do organismo é elevado – resultante de uma estimulação externa ou de excitações internas – o Id funciona de maneira a descarregar a tensão imediatamente, fazendo o organismo retornar a um nível de conforto constante e de baixa energia".*(Hall e Lindzey, 1966, p.47)

O segundo sistema, o **Ego**, é o caminho através do qual as necessidades deverão ser satisfeitas. É ele quem permeia as relações com o meio,

com o mundo objetivo da realidade. " *O ego é o executivo da personalidade porque controla as direções da ação, seleciona os aspectos do meio aos quais reagirá e decide quais são os instintos a serem satisfeitos.* " (idem, ibidem, p. 49) Ele funciona como espécie de intermediário entre as experiências instintivas do organismo e as condições do meio ambiente.

Enquanto o **Id** age instintivamente e o seu princípio básico é a satisfação do prazer, o **Ego** atua de maneira intermediária e o seu princípio é o da realidade, ou do pensamento realista. Para Freud (apud Hall e Lindzey) a diferença básica entre **Id** e **Ego**, consiste no fato de que o **Id** conhece apenas a realidade subjetiva da mente, já o **Ego**, distingue as coisas da mente e as do mundo exterior.

Contudo, ainda falta um terceiro elemento nesta tríade freudiana. Este elemento ou sistema é o **Superego**, trata-se da representação interna dos valores e idéias tradicionais da sociedade, que são transmitidos pelas famílias e se sustentam através de recompensas e punições. Ele, também é conhecido como a "*arma moral da personalidade* ". (Hall e Lindzey, 1966)

Como o **Id** requer a satisfação das suas necessidades a todo custo, o **Ego** proporciona o contato com o meio, o **Superego** atuará como freio moral, impedindo que a satisfação das necessidades e a busca do prazer, ultrapassem determinadas barreiras sociais e morais impostas pela sociedade.

> *" Como árbitro moral internalizado, o superego resulta das reações que a criança oferece ao sistema de recompensas e punições dos pais. Para obter recompensas e evitar punições, a criança aprende a conduzir-se de acordo com as normas ditadas pelos pais. As punições resultantes da quebra de normas, tendem a incorporar-se à consciência, que é um dos subsistemas do superego. As ações merecedoras de aprovação tendem a incorporar-se ao ego-ideal, que é o 2º subsistema do superego. O mecanismo pelo qual essa incorporação se realiza chama-se introjeção. A consciência pune a pessoa fazendo-a*

sentir-se culpada e o ego-ideal recompensa fazendo-a sentir-se orgulhosa. Com a formação do superego, o controle dos pais é substituído pelo autocontrole". (idem-ibidem, p. 49)

Uma outra grande teoria da personalidade é a que foi desenvolvida por Allport, segundo a qual, a personalidade é uma organização dinâmica de sistemas psicofísicos, responsáveis pelo ajustamento do indivíduo ao meio ambiente. Este dinamismo indica que a personalidade está em constante desenvolvimento e mudança.

Para Allport, a personalidade não depende do outro, não é fruto de suas observações e nem tampouco resultado das reações do indivíduo, ou seja, ela não é provocada, pelo contrário, ela tem existência real, resultante de associação entre componentes neurais e fisiológicos. A personalidade é a grande responsável pela mediação entre indivíduo e seu meio físico e psicológico. Allport enumera alguns elementos, que às vezes, são confundidos com a própria personalidade. São eles: o **traço**, a **atitude**, o **hábito**, o **caráter**, o **temperamento**, o **tipo** e a **intenção**.

O **traço** e os **hábitos** são tendências determinantes. Contudo o **traço**, existe independentemente do observador,

" é mais geral tanto nas situações a ele apropriadas como nas respostas a que ele conduz (...) em grande parte, representa o resultado da combinação ou interação de 2 ou mais traços". (Hall e Lindzey, 1966, p 294)

A **atitude** sempre está ligada a um determinado objeto ou a uma classes de objetos, diferentemente do que ocorre com o **traço**. A **atitude** implica sentimentos valorativos de aceitação de rejeição em relação ao objeto que tem como meta. O **caráter**, implica um código de conduta, em cujos termos o indivíduo e seus atos são avaliados. Assim, o caráter, para Allport, é um conceito

unesp

ético, "*Caráter é a personalidade avaliada, e personalidade é o caráter não avaliado*" .(apud Hall e Lindzey, p. 293)

Uma outra confusão ocorre também às vezes entre personalidade e temperamento, quando esses conceitos dizem respeito às disposições resultantes de determinantes biológicos e fisiológicos. Para Allport,

> "*... o temperamento diz respeito aos fenômenos característicos da natureza emocional da pessoa, incluindo-se sua suscetibilidade e estimulação emocional, a força e a rapidez de suas respostas, a qualidade do seu humor predominante, todas as peculiaridades de flutuação e intensidade de seu humor*". (apud Hall e Lindzey, 1966, p. 293).

Os **tipos** são constructos idealizados pelo observador, podendo o indivíduo adaptar-se ou não a eles. Em caso de adaptação, o indivíduo sacrificará sua identidade. Allport entende o tipo como "*disfunções artificiais que não se assemelham à realidade, enquanto que os traços são reflexos autênticos do que realmente existe* ". (idem, p. 295)

Um outro elemento que Allport considera como significativo no estudo da personalidade são as **intenções**. Segundo ele, as **intenções** são mais importantes do que o estudo do passado, ou a história do organismo. É o que o indivíduo pretende, ou a razão de suas lutas, de suas esperanças, de seus desejos, ambições e planos.

> "A *mais importante maneira de se saber como o indivíduo comportará no presente é conhecer aquilo que está procurando fazer (admitindo-se que ele nos possa dizer o que está tentando fazer)*". (apud Hall e Lindzey, 1966, p. 298)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A estrutura psicológica do indivíduo em sua forma completa inclui os traços, os motivos, os hábitos, as idéias e suas complexas configurações. Na realidade, o ser humano é um todo complexo, que reage diferentemente a um mesmo estímulo, em função de sua personalidade. As razões que diferenciam uma personalidade da outra contemplam fatores como hereditariedade, ambiente, inteligência, estudo, imaginação, sentimentos, emoções, fatores fisiológicos, alterações glandulares e musculares, além de outros.

Conhecidas algumas informações acerca da personalidade do indivíduo, é possível traçarmos um perfil desse mesmo indivíduo. A primeira verdade, se é que possamos chamá-la assim, é o postulado de que o homem é um ser biopsicossocial (Chanlat, 1993). **Bio** em razão de sua natureza bioquímica, **psico**, porque além de corpo, o homem também é mente, razão, emoção, sentimentos, etc. e **social**, porque este indivíduo só sobrevive e se realiza em sociedade.

> *" O ser humano não vive em círculo fechado, pois é na relação com o outro que o ego se constrói. (...) O outro, como já afirmamos é ao mesmo tempo um modelo, um objeto, uma sustentação ou um adversário".* (p. 36)

Como Chanlat, Schein (1982) busca entender o homem a partir da complexidade que se configura o comportamento. Para ele,

> *" O comportamento humano é um complexo resultado de nossas intenções, de nossa percepção da situação imediata e de nossas suposições ou crenças a respeito da situação e das pessoas nela incluídas. Essas suposições, por sua vez, baseiam-se em nossa experiência passada, em nossas normas culturais e naquilo que os outros nos ensinaram a esperar".* (p. 40)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A compreensão da natureza humana implica em conhecimento de elementos e informações que antecedem o próprio indivíduo e em outros que ultrapassam a sua contemporaneidade. Assim deve-se considerar seu histórico de vida e suas pretensões futuras como determinantes do seu presente. E tudo isto, dentro de uma lógica social, já que o homem é um ser coletivo.

A constituição deste sujeito está intrinsecamente ligada à presença do outro, e principalmente às suas diferenças, ou ao que Jovchelovitch (1998) classificou de alteridade. Para a autora, o reconhecimento do outro é tão importante quanto a produção de sentido e de seu correlato simbólico. Para ela, é na diferença, ou melhor, na consciência da diferença que reside a positividade, ou seja, os elementos fundantes da vida psíquica e social do indivíduo.

> *" Somente através da mediação de outros o* ***eu*** *pode refletir sobre si mesmo e tornar-se um objeto do saber para o sujeito do saber. É necessário, entretanto, qualificar a maneira como o* ***outro*** *apresenta-se para o saber e para a ontologia do sujeito. O* ***outro*** *não está simplesmente lá, esperando ser reconhecido pelo sujeito do saber. Ao contrário, o* ***outro*** *está lá, ele próprio, enquanto* ***eu****, com projetos que lhe são próprios, perspectivas que lhes são próprias. Ele não é redutível ao que o* ***eu*** *pensa ou sabe sobre ele, mas é precisamente* ***outro****, irredutível na sua alteridade".* (p. 74) (grifo no original)

Como se pode perceber, o indivíduo, embora uno e indivisível, enquanto "*persona*" é condicionado por determinantes sociais, de relações pessoais e de imposições da sociedade, portanto sujeito coletivo. A percepção dessas diferenças e dessas imposições surge a partir dos contatos sociais, principalmente do diálogo e do que reconhecemos ser mútuo. Assim, afirma Jovchelovitch

> *" Representações são construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual sujeitos representam, estando, portanto, intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais".* (op.cit., p.77)

A dimensão do indivíduo surge a partir de dois condicionantes: o particular, decorrente da própria história pessoal e o social, oriundo de suas experiências sociais, que podem surgir, antes mesmo de seu nascimento e que persiste até sua morte. Este segundo condicionante é tão significativo que autores como Berger e Luckmann (1973) afirmam que a identidade é formada por processos sociais e uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais.

Quando refletimos sobre poder e autoridade não devemos nos esquecer dessas relações entre o **Eu** e a **Coisa**, ou entre a relação simbólica e subjetiva que emerge nos nossos contatos interpessoais. Tanto poder quanto autoridade ligam-se a essas construções individuais e coletivas. Para Jovchelovitch (1998), além do sujeito e do objeto existe também o Outro, constituindo uma relação triádica, permitindo o surgimento e a sustentação do poder e da autoridade.

> *" É na relação triádica entre sujeito-objeto-sujeito que encontraremos tanto a possibilidade da construção simbólica como os limites dessa construção. Porque a cada sujeito que investe o objeto com sentidos a partir de seu lugar particular no tempo e no espaço, compete reconhecer as construções de outros sujeitos que também ocupam posições particulares no tempo e no espaço. A significação, portanto, é um ato que tem lugar (e só pode ocorrer) numa rede intersubjetiva, entendida como uma estrutura de relações sociais e institucionais dentro de um processo histórico".* (p. 78)

Como se vê a análise do poder e da autoridade ultrapassa o uso da força e da influência. E em, se tratando de instituições tão específicas e especiais quanto as instituições escolares a discussão deve tomar outros caminhos transcendendo a esfera formalista da presença ou da ausência desses elementos, como constitutivos do papel da direção escolar.

Não que, não haja justificativas para pensarmos sobre a atuação do diretor de escola, a partir da definição de poder e autoridade, mesmo porque, ao longo desse trabalho, temos insistido em apresentar uma exaustiva discussão sobre conceitos e usos desses termos quer na organização escolar, quer na sociedade como um todo. Contudo, é de fundamental importância a discussão sobre o papel representado pelo diretor enquanto possuidor de poder e autoridade enquanto líder que possui valores que legitimam sua ação e que são reconhecidos pelos seus pares, se é que podemos dizer assim. Principalmente, se considerarmos o outro indivíduo, aquele que está no lado oposto, no lado de quem deve obedecer, acatar e respeitar a autoridade ou mesmo temer o poder.

É para esta representação do papel, a partir de um entendimento que o próprio ocupante afirma possuir e também da interpretação deste outro que obedece, que se procurará esboçar uma nova dimensão para a autoridade do diretor. Para tanto, torna-se necessário dirigirmo-nos ao seu campo de ação para ali na escola, investigarmos o que pensam, o que falam e o que estão sentindo esses diretores. É mais este desafio que nos propomos a enfrentar. Este enfrentamento será relatado na terceira parte do estudo.

unesp

PARTE III

O PODER E AUTORIDADE NA ESCOLA

O PAPEL DO DIRETOR NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.

A ESCOLA

Feitas as considerações teóricas sobre Poder, Autoridade e o Indivíduo, adentramos agora no universo da escola. Iniciaremos a discussão com as definições sobre sistema e organização escolar. A seguir trataremos dos indivíduos que compõem esta realidade.

Antes de entrarmos na discussão sobre administração escolar propriamente dita, bem como do papel que nela representa o diretor, faz-se necessário introduzir o conceito de sistema escolar. Em primeiro lugar, é importante que entendamos o que é sistema, e, neste sentido vamos fazer uso da definição proposta por Lalande (1960), segundo a qual sistema *" é um conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado"*. (p. 83)

Desta forma, o sistema, é formado por partes interdependentes e em harmonia, tendo em vista o alcance de determinados objetivos. Em administração, os sistemas são denominados organizações, e cada organização é constituída de forma a produzir determinado bem ou serviço e, com isto, atingir seus objetivos.

> *" O modelo de sistema de input-output de energia é tirado da teoria de sistema aberto, pela maneira exposta por Von Bertalanffy. (...) A teoria do sistema está basicamente interessada pelos problemas de relações, de estrutura e de interdependência e não pelos atributos do objeto. (...) Os sistemas vivos, quer sejam organismos biológicos, quer sejam organizações sociais, se acham agudamente na dependência de seu meio externo e, por isso,*

precisam ser concebidos como sistemas abertos". (Katz e Khan, 1978, p. 33)

Partindo desta premissa, Dias (1977) afirma que o sistema escolar é um sistema aberto (com inputs, processamento e outputs) tal como os modelos administrativos adotados a partir de 1960 pela Teoria de Sistemas[15]. A escola, segundo este modelo, teria como objetivo proporcionar uma educação que contemplasse a totalidade do indivíduo, ou seja, uma visão global, de forma a inseri-lo na sociedade.

> *" A educação proporcionada pela escola assume um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem contudo descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social".* (p. 15)

De acordo com Dias, o Sistema Escolar compreende uma rede de escolas e uma estrutura de sustentação. A rede de escolas é um subsistema que compreende o conjunto de escolas de um sistema escolar. A rede escolar constitui a estrutura didática do sistema escolar. A estrutura de sustentação consiste na estrutura administrativa do sistema escolar.

A estrutura de sustentação apresenta elementos não materiais (normas, metodologia e conteúdo de ensino), entidades mantenedoras (Poder Público, Entidades particulares e Entidades Mistas) e administração. Este último elemento compreende os organismos que têm por finalidade a gestão do sistema escolar.

---

[15] As organizações vivem e operam em um ambiente, do qual recebem insumos e entradas e no qual colocam seus produtos e serviços. É neste sistema que a organização interage. Assim, ela é vista como um sistema operando em um meio ambiente, ao mesmo tempo que depende dele para sobreviver.

unesp

Loyde Faustini (1977), ao analisar a administração do sistema escolar como subsistema da administração estatal, apresenta como princípios orientadores da atividade administrativa pública elementos como o planejamento, a coordenação, a descentralização, a delegação de competência e o controle. Desta forma, toda ação registrada neste modelo de sistema, deve se orientar por esses princípios. A escola, como uma extensão da administração pública, um micro universo, deve se orientar a partir dessas normas.

É sabido, que existem algumas diferenciações acentuadas entre a administração enquanto macrocosmo e microcosmo, já que o Estado, tal qual está constituído, é uma complexidade sem fim. No entanto, alguns princípios norteadores, principalmente aqueles pertinentes à ação administrativa, ao possuírem a mesma origem também possuem muitas semelhanças.

Os trabalhos específicos sobre administração escolar no Brasil ainda não atendem à demanda cada vez mais crescente, de obras que tenham como finalidade instrumentalizar a prática administrativa dos diretores. Maria Cecília Teixeira (1985) afirma que a diferença considerada entre organização empresarial e organização escolar é meramente dinâmica, e isto, admite a autora, *"(...) permitiria e justificaria o transplante para a escola de formas de organização consideradas válidas para as empresas produtivas"*. (p. 438) Entretanto, a transplantação pura e simples do modelo empresarial para a escola, resolveria em parte alguns de seus problemas, mas poderia também acarretar outros, já que a escola, por possuir determinadas peculiaridades, não ficaria isenta dos resultados inadequados dessa transplantação, principalmente se os modelos importados se referirem aos modelos mecânicos e tradicionais de mera geração da mais valia.

No entender de Dias (1977), a administração escolar é um processo que se verifica em diferentes níveis de um sistema escolar. A administração engloba desde as diretrizes e o gerenciamento da educação nos

unesp

órgãos centrais, como Ministérios, Secretarias Estaduais, Delegacias[16], até a direção das unidades escolares, ou as escolas propriamente ditas.

Se a escola, assim como as empresas, são organizadas com a finalidade de alcançar determinados objetivos, é necessário que o administrador, no caso o diretor, adote determinados procedimentos técnicos e posturas administrativas.

Partindo-se do pressuposto de que a escola pode ser considerada como "uma espécie de empresa, ou um modelo de empresa", e a partir daí, o seu expoente máximo, o diretor, ser visto como um administrador, é necessário que observemos os elementos formadores dessa realidade. Assim, a escola deverá ser composta de recursos financeiros (verbas que a escola receba e sobre as quais tenha controle de gerenciamento), de recursos tecnológicos, (a metodologia de funcionamento e de administração) recursos humanos (o pessoal escolar, ou seja, professores, supervisores, professores, alunos e funcionários) e os recursos físicos (prédio, instalações, mobiliário e espaço físico).

Os recursos financeiros são insignificantes, já que provêm do repasse de verbas, chegando até a escola sob a forma de espécies, ou em pequenas parcelas, o que eqüivale dizer que, a escola tem pouco controle sobre numerários. Cabe ao Estado, o grande patrão, a responsabilidade de pagamento de pessoal e manutenção das instalações. Na realidade, o volume de dinheiro sobre o qual a escola tem autonomia, embora tenha crescido nos últimos anos, ainda é pequeno diante de suas reais necessidades e da rigidez na destinação do montante da verba.

Os recursos tecnológicos, ou funcionais, ou seja, o "*modus operandi*" provêm da Secretaria da Educação e das Diretorias de Ensino, chegando até a escola sob a forma de regulamentos, normas, portarias, leis, orientações e outros. Esta determinação impositiva acaba por cercear a atividade administrativa do diretor, pois, sem verbas suficientes e com poderes limitados, pouco pode fazer.

---

[16] No Estado de São Paulo, o decreto-lei nº 43.948 de 09/04/99, alterou a denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino. Assim, as Delegacias passaram a denominar Diretorias de Ensino.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Existe um bordão mais ou menos rotineiro, segundo o qual afirma-se que "é nas crises que devemos crescer", pois quando tudo nos parece adverso, é que devemos mostrar nossa verdadeira capacidade de reação usando e abusando de nossas habilidades e nosso poder de criação. E é mais ou menos por aí que se deve prosseguir. É na própria limitação de seu trabalho que o diretor pode encontrar os elementos motivadores para a sua ação. Mesmo sob o peso das regras, ele pode ensaiar passos de democratização, abrindo espaços à participação de sua comunidade nos destinos de sua escola. Pode solicitar a opinião, levar os problemas da escola até alunos, funcionários e comunidade, incitar a discussão destes problemas, buscando soluções em conjunto, introduzindo tanto a comunidade interna, como a externa na vida da escola, tornando-a co-responsável pelo seu destino.

O grande problema que os diretores enfrentam na administração, e que pudemos observar em nosso estudo, não é a centralização governamental e o peso da regulamentação, mas a acomodação pessoal, pois, uma administração que busque a participação de um maior número de indivíduos, é muito mais trabalhosa, demandando muita dedicação, o que, às vezes é incômodo para alguns diretores. Eles preferem obedecer cegamente às regras, achando ser impossível uma modificação na administração. É mais fácil colocar toda a culpa no Estado, já que este não pode estar presente fisicamente para refutá-las.

Por fim, os recursos humanos, ou o pessoal escolar, conforme afirma Dias (op. cit.), constituem-se no principal recurso da escola. A importância das pessoas por si só é inquestionável, mas para confirmar nossa reflexão faremos algumas observações. Como componentes do sistema escolar, em primeiro lugar aparecem os alunos, razão de ser e existir das escolas. Atender ao alunado, transmitindo-lhe o saber é o objetivo principal da escola. No entanto, para que isto se processe é necessária a presença daquele que "detém", este saber, ou seja, o professor.

Estas duas realidades professor-aluno representam o cerne da escola, e entre ambos surge e prevalece uma relação de interdependência, já que a existência de um implica necessariamente a existência do outro. Logo, esses dois elementos principais da realidade escolar não podem ficar alijados dos destinos da escola.

Entre esses dois elementos principais da escola, circula um terceiro, que ocupa a função de "*staff*", representado pelos funcionários, que garantem a tranqüilidade e o clima necessário para a atividade docente e discente. Logo, este segmento também tem seu grau de importância na realidade escolar e por isto deve ser chamado a participar.

E por último temos o diretor, seus auxiliares e os supervisores, também essenciais ao funcionamento eficiente da unidade escolar, fechando o ciclo de recursos humanos disponíveis na escola. Na realidade, a escola deve ser entendida como um "todo", funcionando em constante inter-relação, de forma que um segmento complemente o outro, numa realidade homeostática, ou em busca deste equilíbrio.

As funções do diretor de escola segundo Dias (op. cit.), citando Querino Ribeiro e Carlos Mascaro, são divididas em 3 tipos: Funções Pedagógicas, Sociais e Burocráticas.

Na função pedagógica encontramos a orientação do trabalho docente, orientação de outras atividades escolares (recreio, associações estudantis, atividades extracurriculares), aperfeiçoamento e experimentação de novos processos de ensino.

Na função social, temos a integração da escola na comunidade e o aproveitamento integral das instalações. E, por fim, na função burocrática, compete ao diretor o controle do cumprimento da legislação e a supervisão de aprovisionamento das necessidades. Essas funções ainda não estão no auge de sua realização, pois lhe faltam parâmetros, vontade política e dedicação.

unesp

O que tem ocorrido é uma preocupação acentuada num desses aspectos, gerando, em contrapartida, uma dedicação parcial e mesmo, às vezes, uma ausência de dedicação às outras funções, quando o ideal seria que se buscasse um equilíbrio entre as tarefas que o diretor deveria executar.

Historicamente, a educação no Brasil se inicia com o descobrimento e a presença dos jesuítas da Companhia de Jesus, nossos primeiros mestres. Desde então esta educação vem sofrendo situações alternadas de centralização e descentralização. Desta forma, o modelo administrativo adotado pelos diretores, se é que existe um, também é centralizador e em determinadas situações apresenta pequenas aberturas democráticas. Essa alternância de modelos, ora autoritário-centralizador, ora autoritário-descentralizador, tem impedido a criação de modelos administrativos próprios para nortear a administração escolar.

O modelo que hoje se observa é um misto de iniciativas pessoais, que não passam de releituras de interpretações de teorias administrativas moldados em conceitos tayloristas e fayolianos, ou mesmo fordistas. A administração na escola sempre incorreu no erro de ser vista como uma questão de controle, sendo o diretor um mero controlador e fiscalizador em nome do Estado.

As deficiências encontradas na atividade administrativa podem ter sua origem na própria concepção de administração escolar, porque o tema administração escolar é uma das habilitações do curso de Pedagogia, e nem sem sempre recebe a atenção e o valor que merece.

> *" No Brasil, a administração da educação não se desvincula dos princípios administrativos empresariais, dada a sua característica de sociedade capitalista, em que os interesses do capital estão sempre presentes nas metas e nos objetivos das organizações que devem se adaptar ao modelo que lhe impõe esse tipo de sociedade".* (Hora, 1997, p. 18)

unesp

No Estado de São Paulo, a função de diretor é alcançada mediante aprovação em concurso público. Este modelo, que pode ser diferente em outros Estados, propicia ao indivíduo aprovado no Concurso Público, o direito de, assumir o cargo mediante a existência de vagas. Contudo, a aprovação no concurso não é indicadora confiável, de este indivíduo possua os conhecimentos necessários à administração que o cargo requer e a educação necessita. O que existe é uma presunção de que se a pessoa conseguiu ser aprovada é porque possui as condições para exercer o cargo, mas daí para a realidade do dia-a-dia existe uma distância muito longa.

A aplicação dos conceitos modernos de gestão, embora tenham-se proliferado através das teorias de administração escolar baseadas numa perspectiva democrática (Hora, 1997), ainda parecem distantes da realidade escolar, nem tanto por culpa dos diretores, mas, em função da escassez de cursos de aprimoramento e capacitação oferecidos a esses profissionais.

Às vezes a escola é surpreendentemente invadida com propostas de modelos e estratégias para a melhoria dos níveis de ensino. Contudo, o aspecto gerencial, aquele da atuação do diretor, acaba sempre em segundo plano, e, mesmo quando existem oportunidades para a reciclagem, os diretores têm pouca ou quase nenhuma motivação e interesse em participar, quer pelas dificuldades operacionais de custos, deslocamentos, gastos com alimentação, quer pela falta de perspectiva de mudanças na sua atuação profissional.

> *" Além de que a consolidação de uma gestão democrática no interior da escola não é um processo espontâneo e fácil. A dinâmica das relações de poder poderá entravar o avanço do processo, sendo necessário que o permanente esforço humano seja coletivo e encaminhado em função de decisões de grupos e não de indivíduos"*. (idem, ibidem, p. 20)

DA TEORIA E DA PRÁTICA:
(Quando os diretores falam)

A discussão sobre o papel institucionalmente atribuído e realisticamente desempenhado pelos diretores nos permite acompanhar uma certa evolução neste papel. Num passado não muito distante, este papel era tido apenas como uma extensão da função docente, já que todo diretor é, na sua origem, um professor. Alçado à posição de diretor de escola, este professor se transforma em administrador, com funções técnico-administrativas e educacionais, que em sua grande maioria são aprendidas e adquiridas empiricamente, a partir do momento em que assume a instituição escolar.

A função administrativa dos dirigentes escolares, face a esta evolução, sofreu, no entender de Alonso (1978), uma "reconceptualização", ou seja, o que a princípio parecia simples passou a ser entendido como um processo complexo, no qual intervêm diversas variáveis, como a administrativa, a política, a antropológica, a sociológica e a psicológica.

Como indivíduo que alcança um lugar de evidência organizacional, o diretor, que possui e gera expectativas, ao assumir o posto mais alto da hierarquia local da escola, deve dentro de uma perspectiva democrática favorecer as condições necessárias para que este poder, seja compartilhado com os demais segmentos da realidade escolar. Além de contar que os seus antigos pares responderão favoravelmente às suas solicitações, criando um clima em que todos se sintam responsabilizados e encorajados a decidir pelos destinos de sua escola e também de sua formação.

Ao analisarmos a atuação do diretor, debruçamos sobre algo maior do que mera atuação, estendemos nosso foco principalmente para as situações da prática administrativa que envolvem questões como as relações interpessoais processadas no interior e no exterior da instituição escolar.

unesp

Na realidade, esta atuação dos diretores só pode ser considerada como positiva quando for integrativa, ou seja, não é possível considerar a boa atuação profissional se ela não gerar integração, caso contrário, sua atuação resumir-se-ia ao mero preenchimento de papéis e cumprimento das demais atividades burocráticas (no seu conceito mais pejorativo), tão comuns na imagem esteriotipada do funcionalismo público.

A preocupação com o trabalho do diretor, enquanto papel representativo da autoridade, deve observar um outro dado significativo na realidade escolar: aquilo que podemos chamar ocupação do espaço organizacional, ou seja, a resposta que local está sendo ocupado pela escola no contexto das demais organizações. E é nesta posição estratégica que não se pode prescindir da função desempenhada pelo diretor enquanto um dos principais articuladores de tal missão.

Para entender a escola no âmbito do espaço organizacional, tal qual as outras organizações, dirigimo-nos às reflexões de Katz e Khan (1978) que procuram esclarecer o que deve ser entendido como espaço organizacional.

> *" aquele lugar onde se realizam as várias atividades organizacionais e a diferença de comportamento entre os indivíduos enquanto desempenham suas tarefas organizacionais (...) O espaço organizacional não é idêntico ao espaço físico, conquanto este seja um de seus componentes".* (p. 83)

Por esta definição é possível que entendamos a escola enquanto um processo, composta de inúmeras atividades que são em sua natureza dinâmicas, como, ensino, relações internas e externas, expectativas e ainda as próprias frustrações de seus integrantes.

Contudo, não devemos nos esquecer que a escola não pode ser reduzida ao "***locus***" organizacional de maneira pura e simples. A escola, na

verdade, é aquilo que poderíamos considerar como um dinâmico campo de batalha, o local dos paradoxos, ou como afirma Snyders (1977)

> *" A escola não é o feudo da classe dominante; ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadores. (...) A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, da mistificação, mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação".* (p. 105-06)

Esta "***anima***" escolar – a contradição, que pode ser considerada como a essência que dá pulsão de vida e motivação de sentido a sua existência e atuação no contexto das demais organizações deve ser identificada e analisada no interior do espaço organizacional a partir do referencial humano, não como pessoas que participam do seu cotidiano, na condição de alunos e professores, mas como co-gestores deste processo, favorecendo, assim, condições para que se desenvolvam comportamentos e posturas conscientes por parte de todos os seus membros.

A localização física e pessoal é importante porque fornece o referencial para a pessoa que se encontra neste universo. Além dessa localização, o espaço também influencia a interpretação do papel que as pessoas ocupam naquele espaço, pois existe uma,

> *" tendência de qualquer grupo de pessoas em ocupando determinado segmento de uma organização exagerar na importância de suas funções, deixando de compreender as funções básicas do todo maior.* " (Katz & Khan, 1978, p. 35)

unesp

A segunda parte deste trabalho se desenvolveu com a participação dos sujeitos da pesquisa - os diretores. Durante um período determinado eles responderam a um questionário semi-estruturado, por intermédio do qual procuramos buscar as informações sobre o cotidiano das escolas, de atuação dos referidos sujeitos enquanto diretores, e de algumas questões que interferiam em seu trabalho do cotidiano.

A aplicação deste instrumento nos permitiu a seleção de um grupo de diretores, que deveriam se submeter a uma entrevista, o que na realidade significou, um contato mais próximo com o pesquisador. Todo o material recolhido, tanto nos questionários como nas entrevistas, foram analisados e classificados em cinco grupos temáticos que serão analisados um a um obedecendo-se à seguinte ordenação:

1- A VISÃO PARTICULAR SOBRE PODER E AUTORIDADE;
2- A CONCRETIZAÇÃO DESSES CONCEITOS;
3- A INTERPRETAÇÃO DO OUTRO;
4- OS PROBLEMAS QUE AFETAM O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO
5- A ATUAÇÃO DO DIRETOR: - Passado - presente – futuro: - a busca de uma nova identidade.

Na realidade, antes de entrarmos na fala efetiva dos diretores, faz-se necessário que estabeleçamos o perfil desses administradores escolares, de forma a permitir que toda a nossa análise leve em consideração as informações que constam desse perfil, embora o relato revele um certo padrão de perfil para esses indivíduos.

Os sujeitos da pesquisa foram assim categorizados:

Amostra investigada: - 45 diretores de escola,

Sexo:

Masculino: 20%

Feminino: 80%

Idade:

faixa etária de 40 a 50 anos: 60%

faixa etária de 50 a 60 anos: 35%

faixa etária acima de 60 anos: 5%

Tempo na função:

Até 02 anos: 10%

De 02 a 05 anos: 10%

De 05 a 10 anos: 75%

Mais de 10 anos: 5%

Formação escolar:

Educação Física: 5%

Matemática: 5%

História/Geografia/Estudos Sociais/Ciências: 10%

Letras: 20%

Pedagogia: 60%

Situação contratual:

Efetivos: 60%

Substitutos: 35%

Outros: 5%[17]

O perfil que pode ser estabelecido face a esses dados nos leva às seguintes ponderações: há um predomínio de mulheres à frente das escolas, o que poderia significar algumas dificuldades no trato das questões do poder/força impositiva e uma certa/suposta nostalgia com relação à figura daquela autoridade antiga que era temida e respeitada por todos, já que existe um sentimento até certo ponto machista, de que o homem, por determinante de sexo teria melhor condições de se impor frente aos demais membros da escola.

---

[17] Encontramos 2 casos de Coordenadores Pedagógicos que respondiam pelo expediente da direção, uma vez que não havia diretor e nem vice e a escola estava para ser municipalizada.

A idade revela equilíbrio entre os sujeitos, ou seja, ao se situar na faixa dos 40 aos 50 anos, presume-se que o diretor, iniciou sua carreira como professor e vislumbrando a possibilidade de melhorar seu nível salarial, condições de vida, status e mesmo oportunidade oferecida por concursos, ele procurou galgar este posto na hierarquia da educação. Uma vez que já tenha trabalhado como professor durante alguns anos, procurou os meios necessários para se estabelecer e, diante do conhecimento que adquiriu ao longo desses anos, achou que poderia "contribuir" com a escola assumindo postos de direção.

O tempo de permanência à frente das escolas ainda é pequeno, considerando-se as dimensões que alguns problemas da educação assumem (alguns problemas são centenários). Cerca de 10 anos é pouco se considerarmos que, neste período, o poder político mudará de mãos e em conseqüência, surgirão novas propostas para a educação no Estado, o que acabará por dificultar ações empreendidas por esses administradores.

A familiaridade com que tratam certas questões da escola pode estar ligada a sua formação, majoritariamente dominada pelos cursos de Pedagogia. Isto deve favorecer uma leitura mais técnica da realidade escolar, o que pode ser evidenciado pelos depoimentos. Contudo, bem sabemos a qualidade de alguns cursos de Pedagogia, os famigerados "pagou/passou", ou ainda os "cursos de final de semana", nos quais o aluno comparecia somente para as provas e ao final recebia seu certificado, o que lhe capacitava a prestar o concurso.

Mesmo nos cursos mais sérios, a administração escolar é uma das habilitações à qual a maioria dos alunos dedicam pouco ou quase nenhuma atenção. Ela acaba se tornando mais uma obrigação curricular, do que um preparativo para que no futuro o aluno possa vir a administrar com competência e sem sobressaltos escolas dos mais variados tipos.

As mudanças que estão ocorrendo nos cursos de Pedagogia e as próprias exigências e fiscalização do Ministério da Educação ainda terão efeito

sobre os diretores do próximo século. Os atuais, ainda são frutos desses cursos que estão aí, inundando o mercado de pedagogos, professores e futuros diretores.

E, por fim, a maioria dos diretores investigados estão numa situação até certo ponto confortável, pois são efetivos. A despeito dos percalços e crises que atingem a educação como um todo, que a cada dia desvaloriza e desprestigia seu pessoal, esses diretores já alcançaram o ponto mais alto da carreira, sem considerarmos a supervisão e os cargos de indicação política. Para eles, a qualidade de efetivo permite liberdade para a crítica mais contundente, principalmente se ela for dirigida aos órgãos superiores da educação.

Outra vantagem, daí decorrente é que o diretor efetivo teoricamente está há mais tempo na direção e assim conhece mais profundamente a escola, seus integrantes, seus problemas e a comunidade na qual ela está inserida. Em contrapartida, os substitutos, eventuais ou mesmo aqueles que respondem pelo expediente administrativo têm pouco tempo na função e sua vinculação é de certa forma menos comprometida, já que pode de uma hora para outra ser deslocado para outra função, ou ainda retornar à sua função de origem.

Seria, por demais injusto e desonesto desprezar a inestimável contribuição desses diretores, independentemente de idade, sexo, formação, tempo na função e efetividade no serviço público. Todos, a rigor, "estão numa mesma barca" e, em conseqüência sofrem os mesmos problemas e apresentam sua parcela de contribuição no comando desta face da educação.

A VISÃO PARTICULAR:

A visão particular, a opinião pessoal, ou mesmo a auto-avaliação, por meio da qual o sujeito tem possibilidade de opinar sobre o seu desempenho, seu papel, ou ainda a consciência que tem dele, é, às vezes, permeada de dúvidas, de ceticismo, e, por que não dizer, de desconfiança. É como se o indivíduo que ocupa determinado cargo fosse o menos indicado para avaliar sua

atuação e seu desempenho, pois seu julgamento, salvo exceções, tenderia à parcialidade, ou, no mínimo, omitiria algumas verdades.

Cientes dessas limitações e dessas possíveis interferências, buscamos nos contatos estabelecidos com os diretores, abstrair dos seus relatos, aquela imagem que mais e melhor representaria seu entendimento e opinião sobre a função que ocupam atualmente.

Dirigimo-nos até os sujeitos, em seus respectivos locais de trabalho com o intuito de levantar informações que permitissem a construção de uma espécie de auto-retrato, ou ainda, dados significativos para a construção de um desenho que representasse a imagem do poder e da autoridade.

A análise inicial dos relatos nos levou à conclusão de que as respostas possuem certas similaridades, com pequena divergência de opiniões. Os diretores responderam primeiro aos questionários e depois confirmaram nas entrevistas que a autoridade que acreditam possuir está relacionada a um tipo de prestígio, que ainda subsiste na sociedade. Este prestígio pode ser traduzido na influência que a função de diretor exerce na hierarquia escolar.

Devemos ainda, ressaltar que as respostas dizem respeito a um determinado grupo de diretores, uma amostra pequena, se considerarmos a realidade do Estado de São Paulo. A restrição se impõe ao universo e a concepção de mundo desse determinado grupo. Seria imprudente, generalizarmos para todos os outros diretores.

Alguns dos entrevistados, afirmaram que autoridade está intimamente ligada ao cumprimento eficaz das normas que lhe são atribuídas pelos ditames da carreira, ou seja, pelas suas implicações legais. Os relatos atestam esses pontos de vista. Assim, a questão da autoridade é vista por alguns diretores, da seguinte maneira:

" Autoridade é a responsabilidade que pesa sobre a minha cabeça, pois, como funcionária pública, entendo que

devo cumprir fielmente as leis e fazer com que as pessoas que estão sob as minhas ordens também as cumpram. Cumprindo com competência suas funções ". (S. 02)

" Autoridade e poder prá mim são coisas muito próximas. A autoridade está constantemente presente na nossa função. Nós temos a autoridade para determinar que uma pessoa cumpra isso ou aquilo que achamos ser o correto ". (S 10)

"Eu tenho muito claro que deve ser feito, como deve ser feito, quando, porque e por quem deve ser feito. Está claro dentro da função que desempenho. A autoridade que o meu cargo me confere me permite esta atitude e esta postura ". (S. 01)

"A autoridade está um pouco distante. O diretor atual perdeu aquela autoridade que tinha no passado. A maioria dos diretores revela sentir saudades da autoridade que possuíam. No passado, a autoridade conferia poder ao diretor de escola ". (S 30)

"Antigamente era rígido o controle. Havia medo, todas as pessoas respeitavam mais o diretor. Hoje ele (o diretor) é apenas um chefe que cobra, mas nem sempre tem o retorno esperado ". (S 22)

Esta visão do papel é de acordo com os dados da pesquisa, restrita ao cumprimento de ordens, e, de preferência com a melhor eficácia possível. As respostas, revelam uma postura saudosa dos velhos tempos, talvez de um tempo em que esses diretores ainda eram alunos, pois, pelo tempo de atuação

(cerca de 10 a 15 anos), a impressão que se tem, é de nostalgia de um período um pouco mais distante.

Mesmo este pequeno grupo pode pela interpretação de suas respostas nostálgicas, fazer o deleite dos teóricos da administração, principalmente os adeptos do taylorismo ou fordismo. Isto significa que a administração escolar ainda está intimamente ligada aos pressupostos da administração empresarial. As ponderações que Clegg (1993) faz sobre o poder nas organizações, a partir de um sentido weberiano de legitimidade (enquanto estrutura hierárquica), leva-nos ao entendimento de que a dicotomia poder-autoridade se assenta em torno do eixo da legitimidade. Assim, em virtude dos diálogos com os sujeitos, percebe-se, " *numerosas discussões do conceito de poder, concentrando-se sobre o exercício da autonomia, dos membros que estão em posição de autoridade formal* ". (p. 50)

Percebemos também restrições na postura e na própria interpretação do que se entende por autoridade. O ato de limitá-la ao cumprimento da ordem, nos leva à conclusão de que para este indivíduo poder e autoridade significam a mesma coisa, ou (o mais grave ainda), o poder se configura numa entidade que sobrepõe-se à autoridade enquanto representação.

Esses dados já haviam sido comprovados por Vargas (1993) ao investigar o cotidiano da administradora escolar. A autora vai buscar em Hartley e Hartley (1970) as justificativas e as conseqüências do desempenho efetivo e da representação do papel, a partir da visão daquele que ocupa o cargo;

> " *Neste sentido, Hartley e Hartley (1970) colocam que os papéis sociais são institucionalizados quando inteiramente consentâneos com os padrões culturais dominantes e se organizam de conformidade com tábuas de valores moralmente sancionados, comuns a todos os membros da coletividade em que os papéis funcionam. Para esses autores papel social é a vivência do status*". (1993, p. 22)

Essas observações comprovam a tese de Peabody (1962) citada por Hall (1982):

> *" O poder é algo fenomenal. Um aspecto importante dessa relação é a maneira como o receptor do poder percebe o exercício do Poder. Numa análise de um órgão de bem-estar social, um departamento de polícia e uma escola primária, Peabody verificou que a autoridade era percebida de quatro maneiras diferentes. Parte da autoridade era vista como legítima, residindo em códigos legais ou regras organizacionais. A autoridade também era percebida como baseada na posição de um superior, sendo o simples fato da existência de uma posição mais elevada aceito como base da autoridade. Uma terceira base de autoridade percebida foi a competência pessoal, enquanto a quarta base foi percebida como envolvendo os atributos pessoais do detentor do poder".* (p. 98)

A rigor, não existem grandes diferenças entre o entendimento dos conceitos de poder e autoridade, independentemente do país ou da instituição que se estude. O poder ainda está intimamente ligado à percepção que o liderado tem do exercício do poder, pois, é a parte que lhe atinge. O que a pesquisa revela, é uma espécie de crise desta percepção. Os diretores desceram do pedestal e estão lado a lado com seus comandados. Parece que é esta aura da distância que deixa saudades.

Uma outra interpretação assinala que há entre os sujeitos investigados um entendimento de que a visão pessoal acerca do papel da autoridade e do poder representados pelo diretor, possuem significados distintos. A autoridade, quando oposta ao autoritarismo, significa o reconhecimento que nasce pela qualidade do desempenho da função, ou seja, possui autoridade aquele que executa

de maneira eficiente suas funções e as tarefas que lhe foram confiadas. Já o poder é a possibilidade de impor alguns " atos administrativos" (cumprimento de normas).

Ser responsável por determinado cargo ou função, reveste o ocupante de direitos (entenda-se poderes), que lhe permitem definir os caminhos a serem seguidos pelos seus subordinados. Aqui se resume o papel do diretor líder-chefe, que se transformou ao longo dos tempos. E olhe que estamos nos referindo a uma população que está em média há cerca de 10 anos ocupando o cargo, ou seja, são pessoas relativamente novas na função, mas com mentalidade pragmático-utilitária. Essa visão Luhmann (1992), classificou como " *esquematização jurídica e tecnicização do poder* ". Este poder só pode crescer e aumentar se não for desacreditado.

Esses dados levantados nos reporta à discussão sobre a contribuição weberiana para a autoridade, proposta por Gertz (1989) quando afirma, entre outras coisas, que o processo de racionalização (o surgimento espontâneo e acidental) representava uma tendência histórico-universal, da qual não escaparíamos:

> *" O processo de racionalização seria justamente um processo universal, que atinge todos os setores e neste sentido torna-se admissível falar de um processo histórico-universal. Isto significa que apesar da negação explícita encontramos subjacente à obra de Max Weber a idéia de uma tendência universal ao predomínio e à* ***cristalização da dominação racional-legal, da burocratização e da rotinização.***" (p. 223) (grifo nosso)

Ainda para compreendermos um pouco melhor esta visão particular dos diretores sobre o que entendem por poder e autoridade, devemos nos lembra do alerta de Pêcheux (1995) sobre o sentido de uma palavra.

> *" O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade dos significantes), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)".* (p. 160)

A CONCRETIZAÇÃO DESSES CONCEITOS:

O poder concreto se consubstancia na prática do discurso. É a ação propriamente dita, o que parece redundante, já que por ação se subentende o ato executado, a obra, a realização. Desse modo, o concreto da ação do diretor nada mais é do que sua prática administrativa, ou a sua prática cotidiana, adstrita aos atos administrativos ou, como queiram, burocráticos.

O entendimento dos sujeitos entrevistados acerca do que é concretização do poder e da autoridade se limita a algumas poucas idéias, ditas de maneira descompromissadas. Isto nos causa alguma estranheza, já que a percepção do que é ação executiva do poder e mesmo da autoridade, restringe-se a declarações monossilábicas. Clegg (1993) afirma que "(...) *na literatura ortodoxa, a noção de poder organizacional fundamenta-se, na mais pura tradição weberiana, na estrutura hierárquica e nas relações entre os diferentes níveis".* (p. 49)

O entendimento desse concreto de poder e autoridade pode ser conferido por algumas frases verificadas nas falas dos sujeitos:

> **" Poder concreto é aquele determinado pela norma imposta pela Secretaria da Educação ". (S. 08)**

> **" É o gosto pela administração ". (S. 31)**

> **" A carreira ". (S. 40)**

" O salário ". (S.12)

" É um projeto pessoal, que não considera o aspecto econômico ". (S. 06)

A análise dos questionários respondidos revelou posturas tímidas resumidas em frases soltas, sem um maior aprofundamento ou reflexão sobre o que vem a ser o poder. O sentimento que nos contagia é o da dificuldade na identificação do poder e da autoridade. Os indivíduos misturam e confundem os conceitos, de tal forma que têm dificuldades em transmitir a ação concreta daquele poder e daquela autoridade que mencionaram possuir e que os demais membros da escola percebem e por isso acatam, respeitam e obedecem.

A limitação de seus poderes e a conseqüente perda de sua autoridade, verbalizadas nas entrevistas, é, em nossa análise, um tipo de comportamento que muito se assemelha ao que Pagès (1987), classificou de despersonalização das relações de poder,

> *" a ausência de pessoas que decidem ou de disciplina não é conseqüência da falta de poder mas de seu deslocamento (...) A limitação da autoridade é percebida pela anulação do poder. Ele se despersonaliza, se desterritorializa, não se situa em lugares precisos... A despersonalização das relações de poder é às vezes vivida como uma perda da identidade e acarreta certa insegurança: a autoridade dos antigos dirigentes (que pesava naquela época) se acha desde então engrandecida por aqueles que vivem este processo como uma angústia de abandono".* (págs. 66 e 71)

A fala dos diretores nas questões que trataram da concretização do poder e da autoridade, chegaram a ser monossilábicas (o que já é

sintomático),e quando mais estendidas, revelaram como na visão particular, sentimentos de saudosismo e uma espécie de despersonalização das relações de poder:

> **" No passado tudo era mais rígido, hoje se cobra, mas não se tem o retorno devido e esperado". (S. 03)**

> **" Falta pulso aos novos diretores. Os substitutos não se identificam com a escola. Querem ficar de bem com todos ". (S. 26)**

> **"A presença do diretor é fundamental. Se estiver presente a coisa segue, mas se ausentar a coisa trava e não sai do lugar ". (S. 07)**

> **"Antigamente era mais poder, mas era também distância. Hoje o diretor está mais democrático e mais próximo da comunidade. Particularmente acho que melhorou, mas esta posição não é unanimidade ". (S. 45)**

A concretização passou a ser entendida ora como algo de realização futura, como uma meta a ser atingida. E assim o poder concreto se transforma em meta, ora distante do cotidiano em que de fato se realiza a ação dos diretores, ora como uma determinação legal efetivada através da legislação em vigor. Em suma, o concreto está distante do indivíduo e por isso ele pouco pode intervir. Ou porque ainda não se realizou, ou porque já nasceu predeterminado, portanto, realizado e acabado.

Concretizar o papel é responder às expectativas próprias e de seus pares, que a partir de agora, mudam de lado. Passam de colegas a subordinados ou fiscais, normalmente engrossando as fileiras da oposição. Este quadro pode ser melhor entendido se considerarmos o comportamento gerado por disputas políticas

unesp

aos cargos de chefia. O trauma político gerado pela derrota dificilmente é absorvido pelo derrotado, ainda que publicamente ele declare que o vencedor " **terá todo o seu apoio**". Esta declaração está mais próxima da ironia do que da própria sinceridade do coração, parafraseando Rousseau. As disputas políticas, por menor que sejam, criam feridas dificeis de cicatrizar, basta olharmos as experiências que vivenciamos em nosso cotidiano.

A concretização do papel é um passo importante para a transformação, ou como nos propomos neste trabalho, para o redimensionamento da autoridade. Ela pressupõe um amadurecimento do ocupante do cargo. O indivíduo, ao assumir um papel que represente autoridade, deverá agir em relação às expectativas dos membros daquele grupo ou coletividade, não só no tocante ao desempenho de suas funções, mas principalmente dentro daquilo que Katz e Khan (op. cit.) chamam de aceitabilidade organizacional, ou seja, o comprometimento dos demais indivíduos face à visibilidade que esses indivíduos têm do desempenho do papel, em comparação às expectativas geradas por aquela determinada pessoa.

Considerando-se apenas o lado visível (prático) da função ou do seu papel desempenhado, pode parecer mais fácil para o indivíduo a concretização de parcelas do poder que julga possuir, afinal detém de alguma maneira possibilidade de impor a alguém dano ou ameaça,

> *" (...) o poder é mais objetivo e visível que a autoridade. O poder estabelece os deveres dos membros da organização, ou as práticas disciplinares (Foucault, 1977, Weber, 1979) também chamadas de microtécnicas de poder que estabelecem e regulamentam não apenas os indivíduos, mas também a coletividade".* (Clegg, op. cit., p. 51)

Por outro lado, a autoridade é mais dispersa, mas não menos importante, →

> *" a autoridade funciona como uma espécie de generalização, uma forma natural de generalização de motivos. Ela não necessita, de início, de justificação alguma. Ela se funda sobre a tradição, mas não precisa recorrer a esta".* (Luhmann, op. cit., p. 62)

Isto vai tornar o poder mais atraente, mais desejado, mas necessitará do pano de fundo da autoridade. O poder perde seu brilho e se torna usurpação do direito, autoritário, embora para muitos, todo poder é alguma força que se impõe.

A INTERPRETAÇÃO DO OUTRO:

A visão e a conseqüente interpretação que o outro tem do poder e da autoridade que possuo pode ser descrita sob três formas de respostas: de aceitação - quando o outro assume a postura da submissão, da obediência e do respeito; da negação - quando se coloca na posição de intransigência cética, de questionamento e de repulsa; e por fim a posição de indiferença, que ao meu ver, é a pior delas, pois as de aceitação e negação são claras e objetivas, demonstrando firmeza de postura, enquanto esta é uma incógnita, na medida que não permite identificar razões e motivos do comportamento, deixando evidente somente a esquiva.

Dentre as respostas emitidas pelos diretores, percebe-se que embora, mencionemos a existência de 3 possibilidades de respostas, as mais evidentes situam-se nos extremos da aceitação e da negação:

> **" Todos vêem da mesma maneira. Percebem nossa atuação pelo andamento e desenvolvimento da unidade escolar". (S 17)**

" Procuro agir de modo correto e justo, acreditando que a maioria das pessoas entendem a minha posição, mas como a relação humana é difícil, há sempre alguém que fica insatisfeito ". (S. 05)

" Como todo cargo de comando, existe algumas divergências, mas no geral a autoridade é vista com bons olhos". (S. 33)

" É difícil responder algo que me diz respeito, pois há sempre aqueles que admiram o que faço, mas há também aqueles que me detestam. Aparentemente, são aceitas minhas determinações e caso surja alguma contrariedade, há sempre o diálogo buscando soluções conjuntas ". (S. 35)

" Procuro atuar de forma democrática e usar o bom senso junto a equipe escolar, mas algumas vezes a posição do diretor, obriga-o a obedecer determinadas resoluções e critérios nem sempre acatados de bom grado por todos ". (S. 41)

" Minha autoridade é vista como democrática, uma vez que zelo para que as tomadas de decisão sejam justas e a favor da coletividade, levando em consideração, as discussões e reflexões do grupo de representantes do segmento escolar ". (S. 36)

Por essas declarações, podemos crer que prevalece a idéia de que o outro aceita e incorpora no seu cotidiano a autoridade que foi delegada ao diretor. Todavia, o reconhecimento da autoridade não significa e não implica necessariamente a obediência cega. Hoje é cada vez mais comum um tipo de obediência, que podemos classificar como obediência dialogada, e que se caracteriza

unesp

pela atitude de se buscar preservar e respeitar a autoridade, permitindo-se também a divergência com relação ao que é imposto.

Este nosso trabalho de pesquisa demonstra que a tese da aceitação da autoridade sustenta-se pelo fato de que ela se fundará no diálogo, no respeito, em detrimento daquela autoridade que se fundará na sanção ou na coerção.

A avaliação das respostas permitiu afirmar que a interpretação da autoridade por terceiros repousa nos modelos democráticos, uma vez que os diretores são vistos como pessoas que apesar de ocuparem funções diretivas, não fazem uso de um possível autoritarismo, ou de um poder coercitivo. Pelo contrário, são classificados como democratas, pois procuram discutir e refletir em grupo as decisões que devam ser tomadas.

Contudo, conhecendo-se um pouco da realidade escolar, assim como de outras tantas instituições criadas e impostas por poderes centrais, são possíveis e passíveis de dúvidas as afirmações simplistas sobre a autoridade, já que os próprios indivíduos desta pesquisa que utilizaram este argumento para definir a percepção de sua função pelo outro, em outras questões do mesmo instrumento revelaram as dificuldades e mesmo impossibilidades de se permitir e favorecer a participação de todos os indivíduos da escola nas tomadas de decisões.

Existem impedimentos físicos, temporais, de motivação e interesse, já que os professores permanecem na escola o tempo necessário para o desenvolvimento de suas aulas, bem como aos H.T.Ps (horário de trabalho pedagógico)[18], na maioria das vezes, são utilizadas para outras discussões. Este espaço normalmente é dirigido para fins específicos, o que nem sempre permite votações ou decisões de consenso.

E também não devemos nos esquecer de que são os próprios diretores que falam sobre como os outros percebem a sua autoridade, e a extensão de seu poder, e por conseguinte, expressam a representação do papel que desempenham. Assim, a tônica das respostas, conforme podemos registrar, foi no

unesp

sentido de uma percepção positiva, já que muitos a definiram como democrática, participativa.

OS PROBLEMAS QUE AFETAM O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO:

Nós poderíamos dedicar toda esta pesquisa somente para a discussão dos problemas que afetam o trabalho do diretor, já que estes são inúmeros e de graves conseqüências para a escola. Contudo não conseguiríamos neste trabalho esgotar todas as possibilidades de análise, reflexão e de se enunciar propostas para sua solução.

E, também, toda oportunidade que surge para se falar sobre o trabalho realizado pelo diretor, não se economiza nas críticas desferidas contra as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. É uma espécie de desabafo, em que se aproveita a presença de um interlocutor para se relatar suas frustrações e suas ansiedades, revelando uma atitude de quem está à procura de um outro, com o qual possa dividir o peso de seus problemas.

Isto torna o momento da crítica muito profícuo, mas também carregado do componente emocional (não que os demais momentos do cotidiano estejam isentos deste componente), o que pode viciar e contaminar a racionalidade das respostas, já que nessas circunstâncias a emoção parece ser mais incisiva e decisiva. Com estas ressalvas, tratamos das questões problemáticas que afetam e incomodam o diretor em suas respectivas escolas.

Esta foi a etapa mais concorrida, tanto dos questionários, como das entrevistas. Foi o momento do desabafo, da lamentação, da queixa, do sentimento de abandono e principalmente de impotência. Tenho uma ligeira sensação de que foi a parte mais sincera, de pelo menos mais envolvente dos

[18] Tempo disponível no horário de atividades do professor para estudos e discussões sobre suas atividades pedagógicas. Esta reunião acontece na própria dependência da escola em que estes trabalham.

unesp

contatos mantidos com os sujeitos. Identificamos problemas de toda a espécie e natureza, atingindo todos os segmentos da escola.

Em pesquisa anterior sobre o mesmo tema já tínhamos detectado alguns problemas que vinham interferindo na atividade administrativa dos diretores. Dentre esses problemas destacavam-se a questão do formalismo, ou do excesso de burocracia, do relacionamento interno, das imposições da Secretaria da Educação, além das questões disciplinares, principalmente daquelas registradas no seio do alunado.

Cerca de 9 anos após uma pesquisa realizada junto às escolas com o intuito de investigar as possíveis contribuições da Psicologia Organizacional na administração escolar[19], nos vemos outra vez diante de problemas que continuam a brotar no terreno das escolas com freqüência e com certa intensidade. Alguns desses problemas são tradicionais e crônicos, outros se modernizaram, face às mudanças que ocorreram na sociedade.

Na pesquisa anterior encontramos uma realidade escolar característica de início de mandato do governo, período em que se propõem e se iniciam os projetos até então defendidos como plataformas político-eleitoreiras (naquela época, as escolas passavam pela experiência das escolas-padrão), conforme determinação da política educacional do então governador Luis Antonio Fleury Filho.

Hoje, o governo é outro, mas as queixas continuam com a mesma intensidade, algumas até mais veementes. Sai do noticiário a "escola-padrão" e entra em seu lugar a "promoção automática". Segundo notícia publicada no jornal "*O Estado de São Paulo*", entre os itens da pauta de reivindicações dos professores em greve no início deste ano de 2000, destacam-se melhorias salariais, melhoria nas condições de ensino, a revogação da promoção automática, a redução do número excessivo de alunos por sala, o aumento dos números de salas de aula[20].

---

[19] REIS, C.E *op.* cit.

[20] Vide quadro de reivindicações dos professores da rede estadual publicado no jornal O Estado de São Paulo de 30/05/00, p. A-11.

unesp

Na atual pesquisa, os diretores, quer nos questionários, quer nas entrevistas, listaram uma série de problemas que vêm enfrentando à frente de suas instituições escolares. Dado o volume e a diversidade de problemas, resolvemos agrupá-los em 6 categorias: a categoria dos problemas burocráticos, dos disciplinares, dos administrativos, dos pedagógicos, dos psicológicos e dos sociais.

Problemas burocráticos:
(ou oriundos da burocracia)

Assim como surge na gênese do entendimento da organização escolar (que se molda ao esquema de empresa privada), podemos apontar que na origem dos problemas da administração escolar, se colocam situações intrínsecas ao mero exercício da função. É o que podemos chamar de problemas que burocratizam a atuação do diretor. E quais seriam esses problemas ?

São aqueles oriundos do formalismo imposto às funções diretivas, principalmente quando se trata do serviço público. É o que popularmente se classifica como excesso de papéis.

> *"Na sua verdadeira concepção teórica (elaborada por Max Weber), a burocracia caracteriza-se como uma organização estruturada em normas formalmente estabelecidas, divisão sistemática do trabalho, hierarquia claramente fixada, seleção, treinamento e promoção de pessoal baseada em capacidade técnica e mérito (profissionalização) ... O conceito popular do termo (atualmente predominante) entende a burocracia como uma atividade ineficiente, locupletada de papelório inútil, amarrada a normas e regulamentos que impedem ações lógicas e rápidas. Trata-se, sem dúvida, de um enfoque parcial dos aspectos negativos da teoria da Burocracia* ". (Toledo & Milioni, 1986, p. 26)

Na pesquisa, os diretores reclamam que aumentou consideravelmente o volume e a necessidade de se preencher papéis. Alguns chegam a alegar que às vezes nem sabem o quê e para quê estão preenchendo aqueles documentos. E, na maioria dos casos, o prazo para entrega desses documentos é exíguo, o que os obriga ao preenchimento quase mecânico sem que se promova reflexão mais aprofundada sobre o mesmo.

Segundo eles, as escolas estão sendo inundadas por requerimentos, controles estatísticos, atas, relatórios, portarias, memorandos, etc. O papel é tão presente e se torna tão necessário na burocracia estatal que às vezes a própria escola acaba criando papéis, cuja circulação e validade fica restrita ao seu espaço. Com isto, reclamam os diretores, falta tempo para outras atividades, que no seu entender são mais importantes, como por exemplo, as atividades de cunho pedagógico.

" Falta poder decisório ao diretor na parte burocrática ". (S. 20)

" O diretor fica muito preso a papéis, deixando de lado o pedagógico ". (S. 24)

" O trabalho está mais para administrador profissional, do que para professor, além do acúmulo de papéis, falta-nos também o preparo para enfrentar questões de cunho técnico e administrativo ". (S. 37)

" Eu passo boa parte de meu tempo envolto a papéis, cuja utilidade é questionável, acho que o tempo poderia ser melhor aproveitado ".(S. 43) (sic)

O entendimento de burocracia para os diretores, opõe-se ao significado weberiano de eficiência. A burocracia aqui é confundida com

experiência. O modelo que se presume existir nas escolas opõem-se ao defendido por Weber. Neste caso podemos classificá-lo como "pseudo-burocracia", ou seja, a "ditadura de papéis". É a imposição de poder que se sustenta pela norma escrita, também chamada de "poder impresso". Esta norma no entanto não é indispensável caso haja bom senso entre as partes envolvidas.

O que se torna mais problemático e agrava as condições de trabalho é que, principalmente no serviço público, o documento escrito é o único documento válido. Há, no entender de Motta (1990), documentos que funcionam como se fossem escrituras sagradas e ritos que se repetem perpetuamente.

O problema burocrático não se restringe apenas ao mero preenchimento do papel. Ele ultrapassa este ato e cria o indivíduo burocrático, aquele que sobrevive e trabalha em função de determinados rituais, como se a vida laboriosa fosse o preencher uma quantidade enorme deles.

Este indivíduo, que nem sempre é o mais antigo, acaba por fomentar e criar condições para o surgimento dessa pseudo-burocracia, pois este é seu ambiente. São eles que criam normas esdrúxulas, aumentando ainda mais os papéis circulantes na escola. São verdadeiros dependentes da norma escrita. E isto ocorre, não porque estejam preocupados com a comunicação, é porque, este procedimento se revela como mecanismo de controle das informações e dos próprios indivíduos.

Problemas Disciplinares:

Como o próprio nome diz, são aqueles que surgem em decorrência da indisciplina, principalmente dos alunos. Segundo diretores e professores, as escolas estão vivendo verdadeiros períodos de terror, inclusive com ameaças verbais, agressões físicas e psicológicas contra professores e funcionários. Os alunos perderam a docilidade e a inocência e hoje transformam a escola em um

verdadeiro campo de batalhas. Já se tornou comum no jornalismo policial, notícias sobre violência no interior das escolas.

A grave crise socioeconômica, que gera cada vez mais desigualdades, desemprego e falta de perspectiva, aliada à crescente disseminação das drogas entre os jovens, propicia a instalação em determinadas escolas (principalmente as públicas e de periferia), e em determinados períodos de aulas (na maioria das vezes, o período noturno), um clima de insegurança coadunado pelo sensação de impunidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N.º 8.069 de 13/07/90)[21], de avanços de cidadania inquestionáveis, ampliou em demasia o direito dos alunos em detrimento de seus deveres e dos direitos de professores, diretores, e demais adultos que trabalham nas escolas.

Deve-se considerar que o Estatuto do Menor é mais do que um grande avanço no respeito aos direitos da criança e do adolescente, é uma conquista. Contudo, a sua implementação ainda, dependerá de muito trabalho. Percebe-se que a lei assegura direitos ao menor, mas a realização plena desses direitos implicará na conscientização da sociedade e dos próprios menores.

As dificuldades na interpretação da lei, está gerando um falso sentimento de que o menor, agora, superprotegido, está livre para realizar qualquer tipo de ato, seja ele adequado ou inadequado. Nós bem sabemos que não é este o espírito da lei, pelo contrário, ela reconhece o menor como indivíduo de direito, mas também de deveres, e passa a exigir deste a consciência do dever. No entanto, a lei também traz a responsabilidade para os adultos, cujo poder já não se afirma na possibilidade de punir, mas sim na autoridade e no diálogo.

Deve haver equilíbrio entre direitos e deveres e autoridade. Quer seja ela de professor ou de diretor, ela deve ser respeitada e não colocada à prova, como vem ocorrendo em boa parte de nossas escolas. É preciso que a

[21] Conferir a Lei Nº 8.069 de 17 de julho de 1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

unesp

responsabilidade sustente o cumprimento da lei, de tal forma que não se ressuscite a palmatória, mas que também a escola não fique à mercê do mau aluno.

É tônica da maioria dos discursos proferido pelos diretores e mesmo professores ouvidos em outras oportunidades as reclamações contra a postura e o comportamento de alunos e, em alguns casos, de seus próprios pais. O desafio à autoridade, quer seja ela de diretor ou professor está se tornando uma rotina em nossas escolas.

Os alunos, segundo queixas do pessoal que trabalha na escola, se tornam cada vez mais indolentes, indisciplinados, desinteressados e, quando não, agressivos, o que coloca em risco a integridade física desses educadores. E pior, está se transformando num problema endêmico, que começou nas grandes cidades e agora já atinge todas as cidades e a maioria das escolas, com agravante naquelas localizadas nas zonas periféricas. A respeito disso os diretores falaram que

> **" Os alunos já não respeitam os mais velhos como antigamente. Hoje não têm medo de nada. Ameaçam, agridem, e sabem que muito pouco lhes pode acontecer ". (S. 04)**

> **" Agora mesmo tive que sair da direção para atender a um chamado de um professor. E olha que é um homem. Ele estava sendo ameaçado por um aluno. Hoje em dia, esta cada vez mais difícil de controlar". (S. 11)**

> **" A Secretaria da Educação tem grande parcela de responsabilidade. Para reduzir custos, diminuiu o tamanho das escolas, aumentou o número de alunos por sala e misturou joio e o trigo. O diretor fica de mãos atadas ". (S. 17)**

> **" Enfrentamos problemas de alunos desajustados, infelizes, desinteressados, drogados, violentos, que roubam os próprios colegas... Enfrentamos, mas temos receio". (S. 29)**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O problema da indisciplina dos alunos, segundo alguns dos diretores entrevistados, agravou-se com as últimas leis, principalmente com a interpretação que se tem do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para esses diretores, há uma proteção justa aos menores, mas há também, uma inversão de valores. O local, que antes era destinado à atividades específica do ensinar e do aprender, transformou-se em campo de batalha ou de negócios escusos, como a proliferação de drogas.

Uma outra queixa muito comum encontrada no discurso dos diretores é o processo de aprovação automática, que aumentou o desinteresse dos alunos pelas atividades didáticas. Como existe "uma certeza de que serão aprovados", os alunos pouco se esforçam para cumprir suas obrigações curriculares. Isto, segundo os diretores, está desestimulando tanto o trabalho dos professores, como dos próprios alunos.

Devemos esclarecer que esta crítica se refere exclusivamente à interpretação da fala do grupo investigado, pois, é possível que haja, no seio da educação paulista, vários adeptos dessa proposta de promoção. A discussão, ou mesmo a crítica da política não é, nesse momento, objeto do estudo. Podendo vir a sê-lo, futuramente.

Para os diretores, a maioria desses problemas se originaram em razão da perda de parcela de seu poder e do conseqüente desprezo pela sua autoridade representativa. Segundo alguns depoimentos, num passado não muito distante, o diretor, por ser o posto mais elevando da hierarquia na escola, era temido e respeitado.

Ser diretor de escola, era um sonho acalentado por boa parte dos demais professores, que visavam atingir o topo da hierarquia na escola, ocupando esta função. Hoje, para decepção geral, houve um nivelamento na base. Este nivelamento "por baixo" é um dos retratos da falência do ensino público. Para lutar contra esta visão negativista, é importante que observemos o alerta de Guimarães (1996),

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> *" É preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas. A organização do ano escolar, dos programas, das aulas, a arquitetura dos prédios e sua conservação não podem estar distantes do gosto e das necessidades dos alunos, pois, quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina ou violência".* (p. 81)

Problemas Administrativos:

Ao mesmo tempo em que se vê privado dos poderes de que outrora revestia a figura do diretor de escola, estes profissionais se vêem a cada dia que passa, diante de outras questões que dificultam e entravam seu trabalho no comando das instituições escolares. A maioria desses problemas, segundo os próprios sujeitos, provém de políticas implementadas, para não dizer impostas, pela Secretaria de Estado da Educação, principalmente neste atual governo. A lista inclui a falta de pessoal qualificado, decorrente da não reposição dos quadros, a demora no preenchimento das vagas, o achatamento salarial que desestimula o trabalho docente e do pessoal técnico-administrativo, a má conservação dos prédios escolares, a carência de materiais didático-pedagógicos e principalmente o inchaço das salas de aula.

Outra gama de problemas administrativos reside no próprio interior das escolas. São os problemas de relacionamento pessoal, de cumprimento às determinações legais, do absenteísmo, também conhecido como abandono da função via atestados médicos e licenças para tratamento de saúde, a administração de conflitos internos, além de outros, de menor expressividade, e que foram surgindo no decorrer das entrevistas.

unesp

Para o tratamento e administração desses problemas, os diretores confessam possuir capacidade limitada, quer por indisposição própria, quer por despreparo e incapacidade, já que confessam, não terem sido devidamente preparados para a administração desse tipo de situações.

Alguns diretores foram sinceros ao relatar que durante seu curso de Pedagogia, deram pouca importância à disciplina de Administração Escolar e agora, diante da realidade administrativa das escolas, se vêm carentes de fundamentos teóricos e atividades práticas para o enfrentamento dessas situações.

Esses problemas administrativos às vezes são confundidos com os problemas burocráticos, quando o diretor alega que não administra um determinado conflito porque se vê impedido pela legislação, que o obriga a preencher papéis.

Na realidade, o que se observa é que um determinado problema acaba sendo causa e conseqüência para outros problemas, e isto, se torna cômodo, já que se transfigura num mecanismo de esquiva e fuga, ou seja, a incapacidade de enfrentar a situação faz com que o diretor adote uma prática que se tornará rotineira, "o empurrar com a barriga", adiando a solução de determinados problemas que poderiam ser definitivamente resolvidos, ou amenizados se a situação fosse tratada com coragem e competência.

Para D' Almeida (1976), os problemas administrativos podem e devem ser tratados dentro do contexto em que ocorrem, considerando-se principalmente sua evolução histórica.

> *" O que acontece hoje numa organização não é somente determinado por eventos observáveis e imediatos; as organizações, como as pessoas, têm uma história e estão sujeitas a pressões internas e externas, algumas das quais são capazes de serem controladas e outras não."* (p. 13)

Problemas Pedagógicos:

Os problemas pedagógicos alegados durante a investigação, na realidade, traduzem-se na falta de acompanhamento do trabalho docente, ou da insuficiência profissional desses mesmos docentes. Na realidade, este é um problema circunscrito à área de atuação dos professores, mas que os diretores acabam por diagnosticar e se vêm na obrigação de corrigir.

Problemas relativos à metodologia de ensino, decorrem de situações como, à didática dos professores, à má formação ou mesmo, à formação insuficiente e inadequada, à falta de criatividade nas atividades didáticas, ao excesso de zelo pela avaliação formal (quando a mesma passa por questionamentos, sendo inclusive relegada a segundo plano em função da aprovação automática), à excessiva teorização dos conteúdos, quando os alunos solicitam uma maior aproximação com a realidade, à incapacidade de se utilizar recursos disponíveis nas escolas, como o vídeo, a TV, e os livros, etc.

Estes problemas, que são da alçada exclusiva do professorado, mas acabam também incomodando os diretores, que se sentem impotentes diante desse quadro de passividade e de inércia. Os diretores sabem que esses problemas exclusivos da alçada docente, poderão gerar outros problemas, principalmente como o desinteresse e a indisciplina dos alunos.

Há uma carência muito grande de professores, nem tanto em quantidade, mas principalmente em qualidade. Os atuais professores, formados nesses últimos anos, estão revelando na prática, uma formação inadequada, insuficiente e, em alguns casos até mesmo irresponsável. A qualidade é tão questionável que alguns deles, manifestam dificuldades de articular uma idéia simples, e quando conseguem, têm dificuldades em expressá-las verbalmente ou por escrito. Além dessas dificuldades, existe um grande número deles que só dominam o que é superficial, ou que está na moda.

unesp

Podemos comprovar esta realidade visitando os cursos de formação de professores. Os alunos estão pouco comprometidos com seu futuro. Há um clima de desânimo, insatisfação e desinteresse. Poucos são aqueles que se dedicam ao estudo com seriedade e determinação. A maioria prefere conduzir o curso de maneira despreocupada, mesmo porque, de alguma maneira, estarão alguns anos depois recebendo seu certificado de conclusão de curso.

Nas instituições de ensino superior, onde são formados os quadros que atuarão nas escolas, os alunos estão cada vez menos se comprometendo com os estudos e com a seriedade destes. A crise que atinge a educação também tem seus reflexos na academia. Isto, cria uma situação preocupante, já que a academia deixa a desejar na formação de futuros professores, que em decorrência disso terão pouco a oferecer aos seus alunos, num círculo vicioso sem fim.

Este quadro obriga o diretor a uma atenção redobrada, pois além das questões administrativas, ele deve acompanhar de perto o trabalho dos professores, sem contudo interferir diretamente no seu trabalho. Embora, nem sempre seja visto com bons olhos, o diretor, em decorrência de sua experiência, não pode se furtar a mais esta responsabilidade. Ciente de que os quadros necessitam de supervisão, a ação diretiva deve se colocar à disposição desses jovens mestres.

Problemas Psicológicos:

Todo indivíduo, qualquer que seja a função que ocupe ou o trabalho que execute, está sujeito a enfrentar problemas pessoais. O ser humano é deveras frágil se comparado a sua capacidade de resistência aos estímulos que o meio lhe proporciona. A isenção total a esses estímulos é uma falácia, e, como já discutimos, neste trabalho, a personalidade humana age e reage em função de determinantes sóciobiopsicológicos.

Todos os problemas apontados pelos diretores que não se enquadraram nos grupos das questões burocráticas, administrativas, disciplinares,

unesp

pedagógicas e que envolviam questões de foro íntimo, foram agrupados sob a égide de problemas psicológicos.

É sabido que ao enquadrarmos determinados problemas sob o título de psicológicos, estaremos correndo e possivelmente incorrendo num erro de demonstração. As dificuldades de se trabalhar questões complexas do cotidiano dos indivíduos pode nos levar para o campo da generalização, o que não resolverá nossas dúvidas, apenas transferirá e postergará uma análise mais conclusiva.

Todo problema que envolve pessoas, de alguma forma é considerado como problema psicológico, já que a "*psiquê*" é humana. Contudo é necessário que trabalhemos com a complexificação do indivíduo, como resposta às agressões que o meio desfere contra a sua pessoa. É considerando esta complexificação, ou seja, a identidade do indivíduo que fala ao entrevistador, que classificamos determinadas situações como pertencentes ao grupo de problemas psicológicos.

Assim, os chamados problemas psicológicos, estão neste estudo específico, mais ligados ao desempenho da função estudada. Esta ligação poderia possibilitar que os problemas psicológicos se agrupassem aos problemas administrativos e mesmo burocráticos. Todavia, a opção por tratá-los em seção à parte, justifica-se pela necessidade de realçar e assegurar a individualidade dos sujeitos da pesquisa.

Então, o que se entende por problemas psicológicos, que são semelhantes e próximos aos problemas administrativos e burocráticos, que afetam os indivíduos, mas que merecem uma atenção especial deste trabalho ?

Retomando as discussões de Zaleznick e Kets de Vries (1981), podemos entender como psicológicos aqueles problemas que surgem ou que são gerados quando do encontro entre o indivíduo e o posto (cargo) que ocupam. Defendem os autores, que quando as pessoas ocupam determinados postos de comando, passam a ser atormentadas por dois tipos de poderes: o poder oceânico e o poder sádico.



O poder oceânico surge na inseparabilidade entre o Eu e o objeto, quando o poder é total, não existindo limitações à sua fantasia. O poder oceânico é comum nas pessoas talentosas, que pelas sua habilidades pessoais, atinge uma espécie de onipotência.

> *" Não é incomum ver pessoas talentosas, ao agarrarem-se ao poder oceânico e à busca da união, incapazes de ceder o que tenham criado. O ato de separar-se significa tornar a sofrer o trauma da perda e da separação do objeto que se entrega".* (p. 66)

O outro tipo de poder mencionado por Zaleznick e De Vries é o poder sádico. Este poder ocorre, quando se pretende alcançar o domínio sobre as outras pessoas e obter dessas o respeito. Este é o tipo de poder mais comum nas sociedades totalitárias e autoritárias. Contudo, nas sociedades ditas democráticas ele se acha transvestido em uma roupagem mais discreta, o que não o impede de estar presente nas relações humanas, determinando situações de poder e dominação.

Os problemas encontrados na escola e que classificamos como psicológicos não chegam ao extremo dos modelos propostos por Zaleznick e Kets de Vries, mas não deixam de aparecer e, por isso, de perturbar a atuação dos diretores. Em alguns casos, defrontamos-nos com situações na qual o diretor, confiando na sua capacidade interna (talento) para a administração escolar, dispensava qualquer contribuição que viesse em seu auxílio, classificando-se como o agente centralizador das soluções que afligiam as escolas.

E, também há os casos de poder sádico, encontrados nas situações em que o sadismo se verificava através da regulação de todos os atos das pessoas que estavam sob suas ordens. Ao serem perguntados sobre o que mais apreciam no exercício da função, obtivemos respostas do tipo:

unesp

" O controle e possibilidade de mostrar meu talento e competência a serviço da escola e da comunidade ". (S. 13)

" Quando se está na sala de aula, não temos a visão correta do que é ser diretor, mas quando se pode ocupar o cargo, as coisas ficam mais claras e a gente percebe que existem diferenças significativas ". (S. 27)

" É um cargo que exige sacrifício e requer competência e eu acho que estou no caminho certo". (S. 37)

A declaração dos sujeitos não é direta e nem faz menção à questão oceânica ou sádica, mas deixa transparecer nas entrelinhas que existe no íntimo um desejo oculto de se mostrar possuidor de competência e preparo para a função. E isto não é privilégio do diretor. Qualquer indivíduo que ocupe o cargo de comando por ingerência e determinação de poderes superiores terá comportamentos e atitudes semelhantes, o que popularmente seria entendido como o "mostrar serviço".

Um outro tipo de problema que podemos considerar como pertencente à esfera psicológica é aquele originário do próprio indivíduo, quando apresenta dificuldades na administração de responsabilidades exigidas pelo cargo. Às vezes um indivíduo luta desenfreadamente para alcançar uma determinada função de comando, e quando a alcança, começa a ser tomado por um sentimento persecutório de que todos ao seu lado estão vigiando os seus atos para surpreendê-lo em seus erros e em sua incompetência. Neste caso, ele se transforma fazendo uso de posições autoritárias ou através de posturas de "*laissez-faire*", em que a liderança se abstrai para a assunção do grupo ao poder de comando.

Ocorre também uma espécie de cisão entre o Eu-privado e o Eu-público (visto em seu sentido social). Enquanto o Eu-privado requer poder, *status*, e necessita de obediência e submissão, o Eu-público é servidão, prestação de

serviço, disponibilidade. O diretor, ao mesmo tempo que quer servir, atender a um chamado, fomentar a participação e a colaboração dos segmentos da escola, também se vê podado desses sentimentos, quando o *status* da posição que julga possuir, interpõe barreiras entre o real e o ideal.

Problemas sociais:

A escola está virando um depositário das questões sociais, oriundas de políticas de desaceleração econômica, de arrocho salarial e ajustes econômicos impostos para o cumprimento de metas decorrentes de acertos e acordos internacionais, característicos de modelos econômicos, em que o Estado cada vez mais se afasta da responsabilidade de promover justiça e eqüidade social.

Assim como todas as instituições sociais, as escolas, ao receberem os indivíduos, recebe também seus problemas. Os problemas sociais decorrentes das mazelas da sociedade são mais comuns e muito mais graves nas escolas, principalmente nas públicas. Receber e tentar administrar problemas sociais é uma espécie de "privilégio" da escola pública, principalmente, se esta se localiza nas regiões periféricas das cidades.

Os problemas que chegam até os bancos escolares são de toda a natureza: são problemas de carência alimentar, vestuário, carência afetiva, violência, gravidez precoce, de saúde, drogas, desestruturação familiar, desemprego e falta de perspectiva profissional e de vida. Todos esses problemas, além de outros que surgem a cada dia, incidem diretamente sobre as escolas, e sua dinâmica interna. A escola ainda é uma das últimas guardiãs da comunidade.

Alunos e, em alguns casos, até mesmo os seus pais, procuram a escola em busca de uma alimentação que não possuem em casa. É na escola que eles recebem (e quando recebem) a única alimentação do dia.

Em outros casos, o aluno procura na escola um ambiente mais familiar e acolhedor que não encontra em casa. A escola acaba sendo o local de

unesp

refúgio e proteção contra a violência e o abandono. Para outros, a escola é o bode expiatório, local onde se descarrega toda a raiva que se tem contra a sociedade. Em qualquer que seja a situação, a escola se coloca no centro do problema, é o espaço onde aflora esta reação nervosa, contra uma sociedade mais nervosa ainda.

À frente desse universo de problemas e na retaguarda das questões que se desembocam na sala de aula está o diretor, com a responsabilidade de gerir a escola e procurar condições de amenizar esta problemática. Desnecessário dizer o quanto é importante uma resistência pessoal, física e mental para enfrentar e suportar esses desafios. Administrar uma escola de hoje se tornou um teste de resistência física e uma prova de fogo para qualquer indivíduo bem intencionado.

Segundo os diretores ouvidos, falta uma atenção maior das autoridades, para estes problemas. Falta, principalmente, uma sensibilização e um reconhecimento de que a escola não é o local adequado e muito menos indicado para a concentração desses problemas.

Além dessa insensibilidade do poder constituído, principalmente no tocante às questões sociais que repercutem na escola, temos a teimosia e a dificuldade de alguns diretores em estabelecer uma aproximação maior com a comunidade na qual está inserida.

Quanto mais problemática for a comunidade, mais é necessária esta aproximação. Em lugar do isolacionismo, que funciona como um escudo e contra os maus elementos dessa mesma comunidade, o diretor deve procurar interagir com ela, buscando com ações conjuntas diminuir e minimizar os atos agressivos desferidos contra ela e seus integrantes. A escola não invade o espaço da comunidade, ela é parte da comunidade, e como tal deve ser reconhecida e preservada.

Um outro grande problema de cunho social que os diretores enfrentam no dia a dia escolar é o desinteresse dos pais e responsáveis pela escola, quanto ao rendimento de seus filhos e importância da educação. Os pais estão transferindo para a escola e para os professores a responsabilidade de educar seus

unesp

filhos. Acham que já fazem o bastante encaminhando os jovens para a escola e passam a exigir desta que corrija os desvios de comportamento social que o filho apresenta.

Quando são chamados a participar de alguma reunião ou evento na escola, dificilmente comparecem, e quando o fazem é para reclamar. O que se percebe é um descaso para com a instituição escolar e também para com sua função de principal interessado na formação de seu filho.

> **"Nas reuniões que às vezes marcamos só comparecem os pais dos bons alunos, os dos piores dificilmente comparecem". (S. 09)**

> **"Gostaria de contar mais com a participação dos pais e responsáveis. A escola pertence a todos, mas acho que ainda não se deram conta que devem participar dos destinos da escola". (S 14)**

> **"Tenho esperança de que a comunidade enxergue na escola um espaço seu, onde possa se reunir para discutir suas questões problemáticas, onde nós da escola possamos pensar e implementar juntamente com a comunidade ações que venha em melhoria da escola e da educação como um todo". (S 32)**

Estes são alguns dos problemas que os diretores alegaram enfrentar em sua tarefa de administrar as escolas. Alguns problemas foram percebidos de imediato, outros foram surgindo à medida que avançávamos na discussão a respeito da realidade escolar e da atuação dos diretores. Alguns problemas são antigos e já fazem parte da história dessas instituições, outros são sazonais, surgem de tempos em tempos e há também os que são problemas da moda.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Na realidade, pela extensão desses problemas, percebe-se também questões relativas à formação do administrador escolar. Por causa da complexidade dessas questões, concluímos que a função não é destinada a qualquer aventureiro que apenas queira aumentar suas vantagens salariais, mesmo porque hoje, em termos financeiros, a compensação é muito irrisória e não justificaria a responsabilidade que o cargo comporta.

Compreendemos também que esses problemas não serão resolvidos com um toque de mágica. Alguns deles são problemas estruturais, de conjuntura nacional, que exigem mais do que vontade política. Exigem verbas, mudança no modo de pensar e enfrentar esses problemas.

Contudo, mesmo com a abrangência de alguns problemas, existem aqueles que de alguma forma estão dentro da capacidade limitada de resolução de cada diretor da escola. É necessária uma mudança de comportamento, de raciocínio, de pensar a realidade escolar. Deve-se, começar pela maneira de enxergar o problema, e isto exigirá um despreendimento e uma entrega à missão, que é reservada aos diretores que ainda acreditam na importância do trabalho que executam.

E para que isto se concretize, é preciso que o diretor de escola pense a partir de um modelo de ação transformadora. Sua ação não deve se restringir ao modelo de poder e autoridade conservador, baseado na força e na coerção, mas em um modelo que surja da própria realidade da escola, construído a partir das experiências de cada indivíduo ali presente. Tal como alerta Elias (1994),

> *" O que nos falta, são modelos conceituais e, além deles, uma visão global graças à qual nossas idéias dos seres humanos como indivíduos e como sociedades possam harmonizar-se melhor"* . (p. 68)

unesp

A ATUAÇÃO (passado-presente-futuro)

EM BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE:

A comparação do histórico entre o que foram a administração escolar, o poder e a autoridade no passado, o que representam hoje, permite que se façam projeções para o futuro. A partir dos relatos nas entrevistas e nos questionários, percebe-se que para alguns diretores a mudança foi pequena, considerando que segundo eles, a autoridade sempre existiu no passado ou no presente e sempre existirá.

Nestas questões é possível perceber algumas contradições entre os relatos. Quando inquiridos sobre sua visão pessoal da autoridade, como a entendiam e como esta era concretizada, os sujeitos responderam que no passado o diretor era mais diretor, exercia com autoridade e poder sua função. Era respeitado e se fazia respeitar. Tinha *status* e destacava-se na liderança da educação.

Hoje se perdeu o "*glamour*" e a representatividade da função. O diretor é apenas mais uma peça dentro da engrenagem do sistema escolar. O reconhecimento público, a começar pelo próprio pessoal da escola, já não lhe dedica a mesma atenção de outrora. O diretor foi corroído pela máquina do sistema, que transforma a todos em iguais.

A função foi sendo esvaziada, quer pelo avanço da democracia e da participação dos demais membros na gestão da escola (o que consideramos como altamente positivo), quer por uma idealização corroborada pelo desprezo sofrido ante o que a estrutura de poder central reserva para a educação como um todo (a face nefasta dos modelos de exclusão).

Diante da possibilidade de se estabelecer comparações entre o que foi a atuação do diretor de escola no passado e o que está acontecendo hoje em nossas escolas, devemos concordar que houve uma evolução, não só no conceito de autoridade, mas principalmente na maneira, como os diretores estão trabalhando

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

este conceito, além da forma como estão exercitando seu poder. Percebe-se uma evolução positiva confirmada pelas respostas às entrevistas.

Os diretores possuíam e ainda possuem a mesma autoridade representada pelo papel que exercem. Este papel é reconhecido pela comunidade escolar. As mudanças que ocorreram resultaram de mudanças registradas na própria sociedade, além de outras decorrentes de atualizações jurídicas que afetaram o contexto. A maior prova disso são as mudanças propostas e impostas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O relato dos diretores aponta para algumas situações de não alteração do quadro, mas também relevam algumas conquistas que a coletividade escolar alcançou ao longo desses anos.

"Antigamente se possuía mais autoridade, ela era respeitada mais pelo medo que imperava. Hoje, o que prevalece é o respeito, utiliza-se mais o diálogo". (S. 15)

"Hoje conquista-se o respeito, antes impunha-se o respeito". (S. 18)

"Antigamente prevalecia o autoritário, o dono da verdade. Hoje prevalece quem sabe falar e principalmente ouvir". (S. 19)

"É possível falar que houve uma evolução no conceito de autoridade e no modelo adotado pelos diretores. Antigamente era autoritarismo puro. O diretor se fazia respeitar pelo poder de punição que possuía. Hoje em dia, está mais democrático e o diretor já não é o todo poderoso, ele está mais próximo da comunidade escolar". (S. 21)

> **"Nos dias de hoje em função das transformações da sociedade, mudou-se também o exercício da direção, mesmo porque, a escola como um todo também mudou e tem novas exigências. Devemos acompanhar a sociedade senão caímos na obsolescência". (S. 23)**

> **"Atualmente está prevalecendo o diálogo, a comunicação em detrimento da imposição, e o que é mais importante, nenhum diretor deixou de ser menos diretor ou viu sua autoridade ameaçada. Hoje ele respeita e é respeitado". (S. 36)**

Como os relatos apontam e comprovam, houve, no decorrer desses anos uma evolução não só do conceito, mas da própria prática administrativa. O aspecto positivo que se percebe é a mudança ocorrida nos modelos de autoridade/autoritarismo para autoridade/respeito/diálogo.

O somatório das respostas dos diretores nos leva à conclusão de que hoje em dia já não há mais lugar para conceitos ultrapassados, que vigoraram pela imposição do medo resultante do uso de mecanismo de coação e coerção. Hoje os tempos são outros e é preciso que aprendamos a conviver nesses novos tempos, sem nostalgia de qualquer tempo de autoritarismo.

Em decorrência desse avanço, a perspectiva é de um novo conceito e modelo de autoridade, que influenciará num novo modelo de atuação profissional desses diretores. Num futuro bem próximo, a atuação dos diretores deverá ser colegiada, com divisão de tarefas e responsabilidades. Com isto, a autoridade será produto do trabalho coletivo e não uma determinação histórica e legal.

A construção de uma nova identidade passa necessariamente pela revisão do conceito de papel representado. Como construir o novo, se não

reconheço o antigo ? Lúcia Bruno (1997) destaca a importância dessa revisão, como condição "*sine qua non*" para a melhoria da educação.

> *" Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais."*
> (p. 44)

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PAPEL

Antes de iniciarmos a discussão sobre qual representação o diretor faz de seu papel à frente da instituição escolar, é necessária uma introdução, bem como esclarecimentos sobre alguns conceitos acerca da representação.

Para Moscovici, as representações sociais, "*constituem uma organização psicológica, uma forma de conhecimento particular, de uma sociedade*" (Moscovici apud Figueira, 1980, p. 284). Desta forma, é preciso considerar as vertentes da forma e do conteúdo, no conceito da representação social.

À vertente da forma alinham-se o sujeito, as ações do sujeito, a arquitetura da representação social, suas operações e as leis de seu funcionamento. Já na vertente do conteúdo, têm-se o objeto, a matéria sobre a qual opera a forma e o referente. Assim, podemos entender a representação social como,

> *" (...) uma preparação para a ação, não apenas por que guia o comportamento, mas principalmente porque*

unesp

> *reestrutura e remodela os elementos do ambiente no qual o comportamento emerge. A representação social provê um significado para o comportamento e o integra numa rede de relações na qual ele se liga ao seu objeto, fornecendo concomitantemente, as noções, teorias e panos de fundo que tornam essas relações estáveis e eficientes".* (Figueira, 1980, p. 286)

Já para Weber, as Representações Sociais devem ser entendidas como idéias, espírito, concepções, mentalidade e devem funcionar como uma espécie de "juízo de valor", presente em todos os indivíduos dotados de vontade. (apud Minayo, 1994)

> *" Schutz usa o termo "senso comum" para falar das representações sociais do cotidiano (...), a existência cotidiana é dotada de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social".* (p. 97)

Para ela, Schutz tem o dia a dia como preocupação teórica. A compreensão do mundo se dá a partir do acúmulo de experiências pessoais do indivíduo e de outros, como seus companheiros, predecessores e sucessores.

> *" As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. (...) Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e "verdadeiras", as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também*

> *para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade".* (idem, ibidem, p. 108-110)

Ao falarmos de representação social, estamos falando de algo construído, e a análise não deve se restringir à pessoa em si, mas às conseqüências dessa produção, principalmente, naquilo que Jovchelovitch (1994) chama de construção particular da realidade social. O que significa que o social só pode ser construído e analisado enquanto totalidade, pois envolve uma " *dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos* ". (p. 79)

Ao contrário de Jovchelovitch, Goffman (1975) entende que a representação é toda atividade desenvolvida por um indivíduo diante de outros indivíduos, ou como ele prefere chamar, "grupo de observadores ". E esta atividade não somente se realiza diante de grupo, mas exerce aí algum tipo de influência.

> *" Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as conseqüências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser".* (p. 25)

O papel que cada um de nós desempenha é aquela determinada função social que assumimos diante dos outros e de nós mesmos. Ao ocuparmos uma determinada posição, criamos expectativas, deveres e direitos. Assim, o outro sempre esperará de nós um comportamento relativo àquela função que estamos ocupando.

unesp

Para Sherif e Sherif,

> *" as relações de papel referem-se a padrões de comportamento recíproco e as expectativas associadas entre dois ou mais indivíduos, padrões e expectativas que são características e se repetem periodicamente em interação de conseqüências importantes para ele".* (Sherif e Sherif, apud Glen, 1976, p. 23)

Dentre as formas de análise da representação do papel, ou como prefere Goffman, de se apresentar aos outros, estaremos neste trabalho discutindo a representação do papel sob o ponto de vista psicológico e sob o ponto de vista organizacional.

Na discussão psicológica, devemos recorrer às contribuições da Psicologia Social e do estudo sobre representação de papéis, o que Laing, Phillipson e Russell Lee (1973) classificam de **metaidentidade**. Para esses autores, a **metaidentidade** é a visão particular que o indivíduo tem do outro em relação a ele, ao contrário da **autoidentidade** que é a visão sobre si mesmo.

A Psicologia Social se interessa, não só pela relação do indivíduo com a sociedade, mas principalmente pelos aspectos críticos dessa relação, que para Mead (1934) é a tensão crítica entre o EU e o MIM, ou seja, entre aquele que sou e aquele que os outros vêm.

Nós, indivíduos, seres complexos, em nossas atividades extrínsecas da vida cotidiana, assemelhamo-nos a atores que representam diversos papéis em razão das atribuições que lhe são conferidas. Representamos papéis como os de pai-mãe-filho; patrão-empregado; professor-aluno; marido-esposa; bons-maus, etc., dentro do jogo que é nossa vida cotidiana. Estamos sempre querendo impressionar alguém, ou procurando vender uma determinada imagem, que nem sempre é a imagem original.

unesp

> *" La autoidentidad (yo observando a mi) esta constituida no solo por nuestra observación de nosotros mismos, sino también por nuestra observación de los otros observándonos y nuestra reconstituición y alteración de estas visiones de los otros acerca de nosotros"*. (p. 15)

Quando somos surpreendidos pela revelação de nossa imagem real, somos pegos de surpresa, de tal forma que não aceitamos aquela imagem. A imagem que representamos e que transmitimos aos outros, nem sempre é a mesma que o outro percebe.

Há uma certa cumplicidade neste relacionamento. Todos representam seus papéis e se aceitam mutuamente, mesmo sabendo que este papel é apenas uma representação. O comportamento natural (se é que é possível falarmos da naturalidade de um determinado comportamento, já que somos condicionados por nosso histórico de vida e pela ação da sociedade), quando colocado à mostra, causará estranheza, pois sempre estaremos desconfiados da veracidade daquela originalidade.

O que se questiona é a conveniência de determinados papéis, ou a real necessidade de assumi-los. Isto acaba nos distanciando de nossa originalidade primeira. Mas o maior risco da representação é o perigo de sermos descobertos, de perdermos a máscara.

Na realidade, somos incentivados a assumir determinados papéis próprios da representação dramática.

> *" Num dos extremos, encontramos o ator que pode estar inteiramente compenetrado de seu próprio número. Pode estar sinceramente convencido de que a impressão de realidade que encena é a verdadeira realidade. (...) No outro extremo verificamos que o ator pode não estar completamente compenetrado de sua própria prática. Esta possibilidade é*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> *compreensível, pois ninguém está em melhor posição para observar o número, do que a pessoa que o executa".* (Goffman, 1975, p. 25)

Assim, Goffman nos apresenta o papel do sincero e do cínico, " *(...) quando um indivíduo se apresenta diante de outros, terá muitos motivos para procurar controlar a impressão que estes recebem da situação.* " (idem, ibidem p.23)

Ao considerarmos a discussão organizacional, devemos dirigir nosso foco de atenção para as situações organizacionais, em que a representatividade, o ato de assumir o papel de diretor, está ligado a uma questão maior: a afirmação do poder. Esta afirmação pode ser percebida através dos seguintes relatos:

> **" O diretor é presença física. Funciona como o gerente da instituição, sua presença é referência para a escola, ou seja, para professores, funcionários, alunos, e até mesmo a comunidade ". (S. 16)**

> **" A excelência do trabalho está no bom cumprimento das obrigações e demandas que o papel exige. O retorno da comunidade será bom se ela perceber no diretor uma pessoa que possui poder e responsabilidade ". (S. 25)**

> **" O poder do diretor é relativo aos seus atos e ao seu campo de trabalho. Devemos considerar que na escola ele funciona como um preposto do Estado. A representação do poder do Estado se realiza na pessoa do diretor ". (S. 28)**

> **" O poder é inerente ao chefe. Não há como liderar uma equipe sem deter o poder nas mãos, ainda que pouco**

representativo. No cargo de diretor, o poder está presente. É necessário que o diretor tenha poder de dirigir, delegar, organizar e cobrar a participação de todos, que hierarquicamente estão subordinados a ele ". (S. 34)

Percebe-se que embora o diretor tenha clara a sua presença no universo escolar enquanto detentor de um poder, ainda que relativo, também é evidente que a representação organizacional do papel se constitui num dilema enfrentado pelo indivíduo que ocupa posições de destaque na estrutura ou hierarquia das organizações, quaisquer que sejam elas.

Assumir o papel exige mudanças profundas no comportamento destes indivíduos, a tal ponto de funcionarem como uma espécie de despersonalização. A estrutura burocrática cria as condições para a efetivação do papel de poder. Embora o que seja obedecido seja a lei e não a pessoa em si, há na maioria dos casos dificuldades em separar o homem do papel. É a organização que se apresenta como a criadora da contradição

" Na organização hipermoderna, pela primeira vez na vida econômica, a dependência despersonaliza-se e instaura-se em relação à organização. O inconsciente não investe mais contra as pessoas em primeiro lugar, mas contra as estruturas institucionais. Este fenômeno é de grande importância pois marca uma mudança nos mecanismos de reprodução social. As estruturas sociais tendem a modelar a personalidade, que as assumiu, sem passar pela etapa da identificação com as pessoas. O educador do homem da organização não são tanto as pessoas com as quais ele se relaciona, seus chefes, os formadores da empresa, são a própria organização, seus regras, seus princípios, suas oportunidades, suas ameaças, que estruturam sua vida, o fazem tremer, esperar, gozar, e das quais os chefes não passam de

servidores e intérpretes, eles próprios submetidos como todos à divindade". (Pagès, et alii, 1990, p. 36)

Ao ocupar determinada função, o indivíduo é retirado de seu lugar comum (o seio de seus amigos), sendo isolado desse grupo de companheiros, inicia um processo de transformação, até o extremo de no cargo, manifestar desconhecimento dos seus pares antigos.

Podemos afirmar que, na verdade, essa transformação começa, quando o indivíduo inicia e enceta esforços para no futuro vir a ocupar aquele seu antigo objeto do desejo. Mas toda esta estratégia, ele revela discretamente em seus atos, posições e idéias. A maioria dos pretendentes age sorrateiramente, pois não pode denunciar-se ao grupo a que ainda pertence e depende dele, inclusive, para reafirmar seu desejo de poder e propiciar as condições para ir galgando passo a passo o seu objetivo.

Esta estratégia não é regra geral, vale para um bom número de casos, mas como não é soberana, contraria-se quando os pretendentes se lançam abertamente ao cargo. Neste caso, a estratégia é abafar qualquer tipo de resistência ou obstáculo que surja no caminho ao topo. E, em ambos os casos, uma vez, guindado ao posto-mor, o indivíduo demonstra seu lado onipotente, sem contudo se conscientizar de que o poder é apenas transitório, ou que, na verdade, apenas se traduz em instrumento institucional do verdadeiro poder, que é o estrutural.

Em outras situações, que não a escolar, situações em que o papel se mostra pouco significativo (se é que existe esta situação), o poder desperta interesses. Ao ser ocupado, o indivíduo que ali se posiciona, passa a ser visto como que dotado de uma qualidade especial (que nem sempre é a mais indicada para os ocupantes do posto), que os seus pares não possuem, e isto, é uma das causas geradoras do ciúme, do boicote e do desafio explícito à figura que representa o poder. É a retomada do poder carismático, sem sustentação racional, e com grandes possibilidades de desembocar no autoritarismo.

unesp

A representação do papel, de acordo com a discussão organizacional é, em suma, a posse do poder, intermediada e determinada pela estrutura de poder maior (a estrutura organizacional). Para Hall (1984), o poder é um fenômeno relacional, ou seja, está sempre em relação a algo ou a alguma coisa. O poder não existe isolado do fato, é dependente sempre, é desta maneira que ele é percebido e exercido.

French e Raven (1959), apresentam cinco formas, pelas quais o poder reafirma o papel, ou a condição de líder, chefe ou "autoridade" daquele determinado indivíduo: o poder de recompensa, quando o indivíduo pode premiar aqueles que reconhecem e obedecem suas determinações; o poder de coerção, que ao contrário do primeiro, é a capacidade e a possibilidade de punir os desobedientes; o poder de especialista que se reafirma através de qualidades especiais, que os outros não possuem; o poder referente, que se percebe quando o indivíduo se populariza a tal ponto de ser reconhecido pelos seus pares e o poder legítimo, que é aquele legitimado pela autoridade de quem ocupa o cargo.

Se o cargo é preenchido livremente, por indicação do próprio grupo, como resultado da aclamação geral, seu reconhecimento será aceito enquanto perdurar a manutenção dos interesses do grupo, o que pode ser extremamente rápido. Ao primeiro revés ou discordância, começam as críticas ao indivíduo que está no poder.

Devemos considerar também que a representação social trata de um conceito que reúne uma complexa organização de teorias, e desta forma não pode ser reduzida a um reflexo subjetivo de uma realidade externa ao sujeito, como ocorre quando se mencionam expressões do tipo: "opiniões sobre", "atitudes em relação a" e "imagens de". (Figueira, 1980).

Além do mais:

> *" o que acontece hoje numa organização não é somente determinado por eventos observáveis e imediatos; as*

organizações, como as pessoas, têm uma história e estão sujeitas a pressões internas e externa, algumas das quais são capazes de serem controladas e outras não. Entretanto, *(...) o significado de um evento só pode ser completamente entendido, muitas vezes, se estivermos cônscios do contexto total em que ele surgiu".* (Glen, 1976, p. 13)

PARTE IV

PARTE IV

A DIMENSÃO DA AUTORIDADE

REFLEXÕES PARA AÇÃO:

Este trabalho se iniciou com um alerta sobre o sentimento de desencanto que tem atingido boa parte dos indivíduos. Aquilo que acreditávamos ser a solução para todos os nossos problemas acabou por se tornar uma forma de dominação. A racionalidade que nos livraria das trevas da ignorância nos tornou escravos e dependentes da técnica. E é contra esta e todas as outras formas de dominação que lutamos até os dias de hoje.

Embora tenha nos tornado dependentes, o modo racional de pensar foi e é o grande responsável pelo desenvolvimento da sociedade. Das ciências às técnicas, do individualismo ao coletivo, do primitivo ao moderno, da desorganização à organização. Enfim, o racionalismo é responsável pelo que somos hoje.

Dentre as conseqüências marcantes desse modo de pensar e do desenvolvimento da sociedade, a presença das organizações é um fato indiscutível, de tal forma que podemos afirmar que as organizações formam e caracterizam a nossa sociedade. Do clã à grande organização multinacional, escreve-se a história da nossa sociedade. As transformações que ocorreram no mundo nos últimos duzentos anos não encontram precedentes em nenhum outro período de nossa história.

Se vivemos numa sociedade complexa, que reúne desde sistemas inorganizados a sistemas altamente organizados, torna-se imperioso entender o que vêm a ser sistemas sociais, pois, segundo Motta e Bresser-Pereira (1980),

> *" quanto mais um sistema social é organizado, mais se aproxima do modelo ideal de organização burocrática. Um*

sistema social é ou não é uma organização na medida em que é burocraticamente organizado". (p. 20)

A discussão sobre sistemas sociais organizados ou burocratizados passa necessariamente por Max Weber, embora este sociólogo alemão não tenha definido a burocracia, pois " *preferiu conceituá-la através da extensa enumeração de suas características* ".(idem, ibidem, p.20)

Para Weber, a burocracia deve ser entendida não como um sistema social, mas como um tipo de poder ou de dominação. Neste modelo, enquadram-se as empresas, o Estado e as Instituições Militares. A burocracia também deve ser vista do ponto de vista científico, como um modelo de organização com regras definidas, hierarquia de poder e definição de tarefas, em oposição ao sentido comum que a confunde com papelório, apego excessivo ao regulamento, ineficiência, etc.

As burocracias se caracterizam racionalmente, em função dos seguintes elementos: formalismo, impessoalidade e administração profissional. O formalismo existe porque a autoridade burocrática se baseia em normas racionais-legais, que devem ser escritas e exaustivas. Sua organização deve obedecer a um caráter de hierarquia e uma divisão horizontal do trabalho.

A impessoalidade se justifica, porque a administração é realizada sem considerar as pessoas,

> " *Isto salienta o caráter estritamente impessoal do poder de cada indivíduo, que não deriva da personalidade do indivíduo, como acontece na liderança carismática, nem de uma herança recebida como poder tradicional, mas da norma que cria o cargo e define suas atribuições. E se a autoridade é impessoal, a obediência prestada pelo subordinado também o é, de forma que os membros da associação, na medida em que obedecem o superior, não o fazem em consideração à sua pessoa, mas*

> *obedecem a uma norma impessoal; e só estão obrigados a obedecê-lo dentro da competência limitada, racional e objetiva a ele outorgada pela referida ordem".* (idem, p. 32)

Diante desse modelo burocrático que influencia todas as organizações e instituições, como dimensionar a autoridade do diretor de escola, já que sua instituição obedece a determinados princípios burocráticos ? E ainda, que tipo de poder é possível ao diretor numa época de mudança e crise da autoridade ? As respostas para essas questões, que já foram apresentadas no início desse trabalho, conduzirão nossas reflexões a respeito da ação do diretor de escola.

> *" Em princípio, quando estamos envolvidos, ou melhor, quando fazemos parte de um quadro institucional ou de uma relação comprometemo-nos, inevitavelmente, com as atribuições do lugar que ocupamos".* (Guirado, 1996, p. 70)

E este comprometimento nos leva em primeiro lugar à reflexão sobre o que sou, que função exerço, como executo meu trabalho e com que finalidade executo esse trabalho. O dimensionamento que requeremos para a autoridade do diretor de escola é o mesmo que queremos para todos os indivíduos, independente do posto que ocupam. É necessário construir novas formas de relacionamento, principalmente na escola, contemplando novas práticas daí decorrentes. Este é o desafio.

É importante resgatarmos que a autoridade não é meramente poder-dominação, embora muitos a considerem somente sob esse ponto de vista. Assim não se deve prevalecer pelo uso da força, da coação, da intimidação ou do medo.

Ao recorrermos à definição etimológica, a ***auctoritas***, significa um ato de vontade. E o que significa esta ***voluntas*** ? Significa desejo de realizar algo ou alguma coisa. Esta definição, até certo ponto simplista da autoridade, funciona

como uma espécie de amortecedor, que alivia a carga pesada que durante muito tempo esteve anexada ao termo, e se justifica porque sempre, e ao longo de nossa história, o seu significado esteve ligado à questão do poder/força.

Nesse sentido, tudo que estiver ligado ao ato de vontade pode possuir ou ter autoridade. Assim, encontramos a autoridade da liderança, a autoridade do conhecimento, a autoridade da experiência, autoridade da capacidade de realização individual no que tange aos seus projetos, a autoridade do raciocínio, a autoridade da razão, autoridade da lei e também a autoridade da fé.

A autoridade significa para nós a força social que legitima os atos do coletivo. Por isso deve estar ligada ao conjunto dos indivíduos, a sua história e aos seus atos. Mais do que no interesse individual, a autoridade deve estar empenhada na busca do bem coletivo, que é, segundo nosso entendimento, a justificativa para a sua existência: **o servir**. Deste modo, para a autoridade ser legítima, justa e aceita, deve prevalecer sempre o bem comum e coletivo.

O raciocínio acima, que nos parece muito claro e correto, advém da Ciência Política, mas pode derivar para outros campos do saber. Esta derivação ocorreu por diversas vezes ao longo deste trabalho, com intuito de prestar melhor esclarecimento sobre a outra face deste estudo: o poder. Tornou-se necessário proceder uma a reflexão sobre o problema da autoridade para contrapô-la ao poder, talvez pelo fato de ser a sua face mais visível. Para isto, mais uma vez, tivemos que recorrer aos conceitos weberianos de autoridade e dominação.

Nossa atenção deve se direcionar para o controvertido conceito do *Herrschaft* (Ricoeur, 1986). A tradução francesa deste conceito alemão, e que depois foi transposta para o português, leva-nos ao entendimento de que o *herrschaft* significa autoridade e dominação. Para Ricoeur, mais importante que o *herrschaft* é o nexo que sustenta o sistema de autoridade, ou seja a conjunção entre pretensões de legitimidade e crenças na legitimidade.

unesp

> *" A questão da legitimidade é inextirpável da vida social, porque não há nenhuma ordem social que opere unicamente pela força. Toda ordem social procura nalgum sentido o assentimento daqueles que governa, e é este assentimento que legitima o domínio do poder governante. Dois fatores se encontram portanto envolvidos aqui: a pretensão de legitimidade pela autoridade governante e a crença na legitimidade da ordem, admitida pelos seus súditos. A dinâmica desta interação só pode ser compreendida dentro de uma estrutura motivacional, e é isto que Weber ajuda a esclarecer".* (p. 27) (grifo nosso)

Devemos considerar, para efeito de análise, que Ricoeur trata do conceito de autoridade para desenvolver sua tese sobre ideologia e utopia, e, como a primeira garante a sustentação da autoridade. Desta forma, ele consegue com muita propriedade, fazer com que compreendamos o problema que envolve a legitimação da chefia em contraponto à questão da autoridade, da dominação e do poder, pelo mero exercício da força.

> *" A discussão de Weber centra-se sobre o conceito de herrschaft (autoridade e domínio), e seu peso emana precisamente do fato de significar as duas coisas. Num dado grupo, diz Weber, logo que surge uma diferenciação entre um corpo governante e o resto do grupo, o corpo governante tem simultaneamente o poder de chefia e o poder de fazer cumprir a ordem pôr meio da força. (Weber tipifica este último em particular como o atributo essencial do Estado). (A ideologia entre aqui por que nenhum sistema de chefia, nem o mais brutal, governa apenas pela força, pelo domínio). Todo sistema de chefia pede não só a nossa submissão física como também o nosso consentimento e cooperação. Assim, todo sistema de chefia não quer apenas que o seu governo se apoie no domínio; quer também que o seu poder*

seja garantido por que a sua autoridade é legítima. O papel da ideologia é legitimar esta autoridade". (idem, p. 83)

Devemos considerar que o interesse de Weber na análise do poder, da autoridade e da dominação se concentra em um âmbito exclusivamente sociológico, e, por isto, a dominação ou a autoridade não significam especificamente o exercício pleno do poder de uma pessoa sobre a outra. Para que este exercício se realize plenamente, é necessário que esta outra pessoa aceite nossa autoridade incondicionalmente e, desta forma, tenha um mínimo de vontade de obedecer. A obediência livre, para Weber, só se realiza se a autoridade for baseada na competência de quem a exerce, ao que ele denominou de autoridade racional e legal.

E, se esta autoridade não for reconhecida e obedecida ?

Para o autor, não há chance de não ser obedecida, já que a autoridade racional-legal possui mecanismos próprios de se fazer obedecer, mecanismos como a racionalização, a disciplina, a burocracia, o treinamento e comportamento roteirizado, a educação formal, enfim, as formas que a sociedade racional utiliza para se estruturar e se perpetuar, considerando inclusive o uso "racional" do poder de coação, embora para ele o poder seja visto como sociologicamente amorfo.

A autoridade não se legitima se estiver sustentada somente em qualidades pessoais como o carisma, a oratória, os atributos físicos ou as habilidades mentais. A obediência do outro não deve se fundar na confiança cega desta capacidade quase mística do dominador. O apelo emocional, utilizado para sensibilizar os comandados é vazio, carece de sustentação racional e pode se transformar em instrumento de dominação autoritária e totalitária.

Por outro lado, a autoridade não deve se apoiar na crença, tradição ou legitimidade do poder perpétuo. O indivíduo que lidera, comanda e manda está numa posição para a qual lhe foram conferidos alguns poderes, o que não significa que sempre esteve ali ou que ficará nesta função indefinidamente. A

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

autoridade não se assemelha a um bem que pode ser transferido de geração para geração. Em ambos os casos, tanto na dominação carismática quanto na dominação tradicional, a autoridade corre sérios riscos de se transformar em autoritarismo.

Em se tratando de organizações ou instituições, a presença da autoridade é fundamental para sua sobrevivência. O exercício da autoridade no seio das organizações e instituições estrutura a sua vida interna, divide o trabalho, estipula ciclos seqüenciais de funções e tarefas, e, principalmente, assegura o cumprimento dessas tarefas e ciclos, permitindo o alcance de suas metas e objetivos finais. É neste sentido que Katz & Khan (1978) destacam sua importância.

> *" Isto quer dizer que a estrutura de autoridade precisa tomar providências para a supervisão (ou revisão) de atos organizacionais requeridos e, da forma prescrita, exercer influência coercitiva ou inovadora. Em uma organização o exercício de autoridade não deve ser confundido com o autoritarismo. As organizações podem ter um estrutura democrática na qual a fonte do poder legislativo está investida na afiliação e as diretivas executivas são uma implantação dos desejos da maioria".* (p. 255)

Considerando essas colocações, concluímos que a ação da autoridade é necessária e fundamental para a sobrevivência e para o desenvolvimento das organizações e instituições[22]. Torna-se difícil imaginarmos uma organização ou instituição sem a figura da autoridade. Isto, no entender de Pucci (1998) tornaria a escola enfraquecida, assim como qualquer outra organização ou instituição. As recentes reformas escolares acabaram por descartar a autoridade antiquada, e, com isto perderam o elemento mediador entre a tradição e o sujeito. Isso tudo aconteceu em nome de uma maior liberalização do indivíduo.

[22] A escola é aqui tratada como instituição, pôr acharmos que é o termo mais adequado, embora entendamos que a escola , em última análise é uma organização, porém, com algumas especificidades.

unesp

Já para Wittmann (1998) a escola é um espaço privilegiado de democratização. Nela, o indivíduo encontra as condições necessárias para o desenvolvimento de suas aptidões cognitivas e para sua realização como ser humano e social. Com isto cresce a sua responsabilidade sócio-politica. Desta forma, administrar este espaço requer muito mais do que a formação ou a experiência, requer a legitimidade e o reconhecimento da autoridade.

> *" A administração da escola constitui um instrumento de mediação das relações de poder dentro dela. Quando administrada no sistema de co-gestão ou de quase autonomia escolar, haverá lugar para a autoridade do professor, para a participação do aluno e para o envolvimento dos pais e da comunidade no seu processo de decisão".* (Santos Filho, 1998, p. 43-44)

Feitas estas considerações sobre a autoridade, podemos concluir que ela é imprescindível para garantir condições de trabalho e respeitabilidade ao diretor de escola. É óbvio que a autoridade não pode estar dissociada do elemento participação. A autoridade é importante para o diretor, mas sem o apoio de seus comandados, pouco conseguirá em termos de avanços na sua administração, a não ser que faça uso da força, o que neste caso poderá se descaracterizar e desvirtuar sua ação, colocando em cheque sua legitimidade. A autoridade deve se assentar na participação de todos os elementos envolvidos na escola, a saber, alunos, funcionários, professores, pais e até a própria comunidade. Neste conjunto, a autoridade do diretor é que fundamentará a mediação entre os segmentos da vida escolar.

Entre as reflexões para a atuação do diretor, o modelo de gestão administrativa adotado pelo diretor de escola é altamente significativo. Hoje já não existe em nossas escolas lugar e condições para uma atuação diretiva que se baseie no autoritarismo e na coação física ou psicológica. Ainda que muitos

venham a sentir saudade dos tempos da palmatória, seu uso mesmo simbólico, não resolveria os principais problemas que temos vivenciado na educação.

A atuação dos diretores tem se pautado por duas vias: a posição conservadora ou a posição democrática.

A posição conservadora revela que a administração escolar deve adotar e incorporar os mesmos princípios da administração científica adotado por algumas empresas privadas no início deste século. Por este modelo, o diretor, se revela como uma figura autoritária, centralizadora e que faz uso de procedimentos técnicos, com uma forte determinação normalista para administrar a escola.

O segundo caminho é o da via democrática, que embora siga alguns preceitos técnicos, não abre mão da participação do colegiado na gestão escolar, cuja finalidade não é apenas transmitir conhecimento, mas contribuir para a formação do indivíduo político. Neste sentido, a escola, deve se articular com os compromissos dos demais indivíduos da sociedade, pois ela se torna espaço onde o indivíduo amplia a compreensão de si e dos outros. Contudo devemos considerar o alerta de Luck (1997) segundo a qual,

> " *O termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, para substituir ao que antes se denominava administração. As proposições antecedentes expressam uma mudança significativa na postura e orientação de dirigentes. Consequentemente, não se deve entender que o que esteja ocorrendo seja uma simples substituição de terminologias das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino.*
>
> *É importante notar que a idéia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua*

> *dimensão politica e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc* ". (p. 15)

Nestes nossos e novos tempos, a escola deve envolver seus integrantes em um processo que estimule a sua participação, que propicie a eles prazer no ato de estar ali, que os faça vir até a escola, que não os transforme em meros espectadores, antes em co-responsáveis pela construção de sua própria cidadania e também a dos seus pares. Para que isto se concretize, é imprescindível o fortalecimento da função de diretor, pois

> " *O fortalecimento da função do diretor ou diretora escolar, seu treinamento para exercer uma liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e conhecimentos técnicos, vão constituir o melhor ponto de partida. Estrategicamente, é pela função do diretor que será mais provável ter sucesso para induzir a escola como um todo a engajar-se num processo de construção de identidade institucional que resulte num projeto compartilhado*". (Mello, 1994, p. 97)

Esta postura deverá requerer também da administração escolar uma preocupação com os valores fundamentais de justiça e eqüidade

> " *O respeito pela dignidade humana e o valor humano básico deve ser promovido numa democracia. Isto significa o direito de ser tratado com justiça, o direito à justiça, o direito de ser ouvido e respeitado. A busca de poder, da riqueza e de posições a serviço dos próprios interesses compromete o funcionamento adequado e justo da democracia. Mas, o respeito pela dignidade humana força a sociedade a confrontar os abusos à dignidade humana e isto se torna mais viável numa sociedade democrática. A escola, em seu dia-a-dia, precisa aprender a*

> *promover o respeito pela dignidade humana e os valores democráticos"*. (Santos Filho, 1998, p. 93)

O papel e a responsabilidade da escola e de seus integrantes, principalmente diretores e professores, é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática. Para Freitas, Silva e Santos (1998), cabe à administração escolar uma revisão de sua prática, no sentido de se tornar participativa, propiciando, condições necessárias para um maior envolvimento dos indivíduos que ali cumprem suas rotinas.

A administração deve encetar esforços para que a educação planejada e executada com a participação de todos os envolvidos, torne-se uma prática cotidiana. É neste sentido que há uma relação direta entre administração escolar, participação, co-gestão e democracia.

> *" A participação na gestão da escola implica no poder real de tomar parte ativa no processo educacional, tanto no nível microssocial como no macrossocial, por parte de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, os alunos, pais de alunos, professores, administradores do sistema educacional e da escola e inclusive grupos sociais organizados"*. (idem, p. 44)

Esta parece ser uma tarefa grandiosa, mas de certa forma inevitável, irreversível e imprescindível para a construção de uma nova escola. Cada qual, dentro de suas capacidades e na atribuição de seus papéis, deve cumprir sua cota-parte. Não devemos ficar esperando medidas salvadoras vindas dos órgãos centrais. É preciso que tomemos a iniciativa de transformar a escola e por conseguinte a educação. Um primeiro passo pode ser a revisão do modelo de representação da autoridade que habita o universo de nossas escolas.

Ainda somos reféns de modelos antiquados e autoritários e, as vezes, até nos colocamos na posição de defensores destes modelos, por acharmos que são os únicos que dão certo, ou termos a impressão que este modelo funcionou

unesp

em algum período. Devemos nos conscientizar que um modelo que fuja ao autoritarismo é muito mais complexo e difícil de ser administrado. Contudo, o modelo democrático é o que mais necessitamos em nossas escolas.

> *" O diretor democrático vive da ação coletiva. O diretor integra e utiliza no seu trabalho as idéias e as contribuições dos professores. Esta forma de direção implica acordo, discussão e participação dos professores na seleção política a seguir e nas decisões a tomar. O responsável considera seu trabalho como sendo o de um moderador que deve assegurar a implementação das decisões".* (Valerien & Dias, 1993, p. 82)

A reflexão para a ação deve se realizar no sentido da junção entre o saber teórico e a prática institucional buscando substituir o trabalho individual pelo trabalho coletivo.

> *" A prática individualista e competitiva, em nome da defesa de áreas e territórios específicos – muitas vezes expressada de forma camuflada e sutil – deve ser superada gradativamente em nome de uma única ação coletiva pela qual, no final, todos saiam ganhando, aprimorando-se no exercício da democracia ativa e da socialização como forma de desenvolvimento individual ".* (Ludke, op. cit, p. 18)

Assim se deve entender que ação em educação é sempre coletiva, o que implica a participação ativa de todos os envolvidos, não como agrupamento de pessoas, mas como uma equipe.

unesp

A NOVA DIMENSÃO:

O CONTEXTO - A NOVA ORDEM

O contexto desta nova dimensão da autoridade tem seu lugar no espaço que a escola ocupa no seio da sociedade e também no espaço das relações sociais que daí nascem. Tratamos assim das situações que interferem na atuação do diretor enquanto figura central no âmbito escolar. São duas as modalidades de contexto que afetam ou determinam o modelo de administração e de ser/possuir autoridade: a primeira diz respeito às mudanças ocorridas na legislação, que alteraram de maneira profunda as atribuições dos diretores e da própria escola nestes últimos 20 anos; a segunda, é a própria mudança da sociedade como um todo, que acabou sendo a determinante de todas as mudanças ocorridas nas diversas organizações e instituições sociais, inclusive na própria representação do indivíduo. Na realidade, as mudanças sociais é que determinam e impõem mudanças nas instituições. Todavia, vamos primeiro tratar das mudanças ocorridas na escola e depois das mudanças ocorridas na sociedade.

Ao analisarmos as atribuições dos diretores, por conta da reorganização da Secretaria de Estado da Educação, deslocamo-nos até o início do ano de 1976, mais precisamente na data de edição do Decreto N.º 7.510. Este decreto como toda a legislação complementar, editada neste período sombrio de nossa história nos dá, uma definição clara de qual deveria ser a estrutura básica da Educação no Estado de São Paulo. Além da estrutura, definiu também a estrutura de poder, bem como as principais atribuições deste poder institucionalizado.

Este decreto que depois foi complementado por legislação posterior, determinava as responsabilidades dos diretores, desde a distribuição dos serviços, até a aplicação de penas de repreensão e suspensão. Essas atribuições eram caracterizadas por um modelo excessivamente burocrático e legalista de administrar a escola. Com isso, uma possível preocupação em favorecer meios de maior

unesp

participação dos integrantes da instituição escolar ficava em segundo plano, e a preocupação com questões pedagógicas, praticamente era desprezada nas atribuições.

Um segundo Decreto, o de N.º 10.623, de 26 de outubro de 1977, já procura ampliar um pouco mais as atribuições, pois confere ao diretor, entre outras tarefas, a possibilidade de integração da escola com a família e com a comunidade, no sentido de que os membros de cada comunidade participem das programações da escola, principalmente aquelas de caráter cultural, assistencial, social e cívico e de lazer.

Outra preocupação que também surge a partir do Decreto Nº 10.623, diz respeito ao aperfeiçoamento dos recursos humanos da escola, o que demonstra uma pequena modificação na forma de gerenciamento. Contudo, ainda é muito forte o apelo à vigilância como condição básica para o cumprimento da legislação em vigor, o que limitava o estilo de administrar.

O Decreto Nº 17.329, de 14 de julho de 1981, vem dirimir possíveis dúvidas com relação às competências do diretor. Ele dispõe que o diretor terá como função básica atividades meramente burocráticas, como dar posse a funcionários, convocar docentes para a opção da jornada de trabalho, autorizar gozo de férias, indicar docente para a função de assistente da direção, além de outras nomeações, todas de caráter técnico. A novidade fica por conta da indicação de professor para os cargos de coordenador e conselheiro de classe.

Como se percebe, as atribuições do diretor, determinadas pela legislação, enxergam a escola do ponto de vista meramente burocrático-organizacional. E, para esta postura, o Estado oferece todo o respaldo legal possível. Assim, a atuação do diretor está assegurada pela regulamentação legal. Esse modelo se mostra altamente normativo, pois o diretor se resume a um burocrata representante da estrutura de poder estatal.

A Lei complementar Nº 444 de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas apresenta

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

os requisitos necessários para que um professor se habilite e concorra ao cargo de diretor. Dentre estes requisitos estão, a licenciatura plena em Pedagogia específica na Área de Administração Escolar e a experiência na função docente ou na função de especialista de educação de 1° e 2° graus da Secretaria de Estado da Educação.

Esse conjunto de exigências não sofreu grandes mudanças nos últimos tempos. Percebe-se a importância que o Estado confere à experiência docente e a sua habilitação e formação em Administração Escolar. Entretanto, como já salientamos neste mesmo trabalho, nem sempre ter cursado a habilitação em Administração Escolar garante as condições necessárias para o exercício da função de diretor, pois sabemos, das deficiências dos cursos de formação de pedagogos, e da importância que os alunos dão para esses cursos de habilitação, principalmente se forem de caráter técnico, como é o caso da Administração Escolar. Esta deficiência e descaso com a formação serão sentidos tão logo o diretor assuma a escola e se defronte com seus primeiros problemas.

Nesses últimos 20 anos, houve relativos avanços no entendimento da função do diretor de escola. Uma das mudanças significativas é aquela que criou e definiu as funções do Núcleo de Direção, conforme disposto nas Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, documento datado de fevereiro de 1998[23] . Os artigos 62, 63 e 64 e respectivos incisos, definem o que vem a ser o Núcleo de Direção e também quais são suas atribuições principais, dentre elas:

> *" I- a elaboração e execução da proposta pedagógica;*
>
> *II- a administração de pessoal e dos recursos materiais e financeiros;*
>
> *III- o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;*

[23] Para melhor esclarecimento consultar Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, Secretaria de Estado da Educação, Governo do Estado de São Paulo, fevereiro, 1998.

IV- a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;

V- os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem dos alunos;

VI- a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;

VII- as informações aos pais ou responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;

VIII- a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas".

Como se percebe, há avanços consideráveis na comparação entre a antiga percepção da função do diretor de escola, em relação daquelas atribuições de 1977, data de promulgação do decreto Nº 10.623, e as atribuições apresentadas pelas Normas Regimentais de 1998. Este avanço foi garantido por ocasião das mudanças provocadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96).

A Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B), ainda que seja vista com reservas e certo ceticismo, já que o projeto inicialmente proposto sofreu alterações substanciais em que as propostas mais arrojadas, nascidas de debates travados na base da educação brasileira, foram substituídas por propostas mais conservadoras, contudo, não tira o mérito do avanço na discussão da lei sobre a educação no Brasil.

Seguindo o mesmo caminho do avanço assegurado pela L.D.B, por meio dessas normas regimentais, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, reconhece que a realidade que estamos vivendo requer a atualização nas normas de funcionamento e regulamentação das escolas. Como já afirmamos, a própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) é a grande propulsora, e, porque não

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

dizer, a principal determinadora dessas mudanças, embora não possamos desconsiderar a pressão exercida pelas bases, por ocasião de seus movimentos reinvidicatórios de pressão.

Além dessas mudanças impostas e propostas pela nova LDB, as exigências da sociedade moderna definem um novo papel para a escola e em paralelo, para todos os seus integrantes, principalmente os ocupantes dos cargos diretivos. Neste raciocínio, a administração escolar se vê obrigada a adequar-se aos novos tempos. Assim, faz-se necessária uma redefinição do papel representativo da autoridade do diretor.

Para Tiramonti (1997), como decorrência dessa "modernização", estipula-se um novo paradigma para a educação.

> *" O novo paradigma quer para o sistema um objetivo de qualidade definida como afirmação de competências para a* ***competitividade****. A função da educação é prioritariamente cooperar para aumentar as possibilidades nacionais de articular-se ao intercâmbio mundial de produtos e gerar sujeitos capazes de competir entre si num mercado de trabalho cada vez mais estreito e em permanente mudança".* (p. 81) (grifo no original)

A palavra de ordem é competitividade. Para tanto, as escolas devem ter qualidades que diferencie cada qual das demais. Assim, todo o seu pessoal deverá estar envolvido na busca desta qualidade suprema, pois, o mercado, altamente competitivo e seleto, só aceitará as melhores escolas. Neste mesmo sentido, o diretor deve adotar a postura de um "manager" que sabe muito bem reduzir custos e aumentar lucros.

Além da procura pela qualidade, esta nossa época, chamada de a nova ordem mundial, caracteriza-se pela globalização, mundialização do capital, pela tecnologia e domínio da informação, pelo virtualismo das relações humanas e

unesp

sociais, e, principalmente, pelo acúmulo sistemático do capital, gerando aumento progressivo das desigualdades entre pobres e ricos.

Graças às determinações impostas por projetos de racionalização e austeridade, "sugeridas" por organismos internacionais, o Estado, vai se afastando aos poucos de suas obrigações básicas, entregando à iniciativa privada a responsabilidade de gerir e gerar riquezas, enfraquecendo o seu poder de barganha e de intervenção.

Frigotto (1994) usa a expressão "Estado Mínimo" para caracterizar este movimento. Para este educador, o Estado Mínimo está associado à descentralização autoritária, o que significa que o aumento, cada vez maior de um Estado máximo se colocando a serviço dos interesses do capital, acaba por gerar na outra extremidade, um desmonte desse mesmo Estado, no que diz respeito ao financiamento e à administração de determinados serviços públicos.

Os primeiros serviços, a serem desmontados são os básicos, de interesse da maioria carente da população, pois prova-se que este Estado é extremamente ineficiente do ponto de vista da competição, já que se revela incapaz de administrar suas demandas. De outro lado, nos aspectos em que este Estado é competitivo e eficiente, o discurso surge no sentido de que não é prioridade estatal cuidar deste ou daquele segmento de serviços, que contraditoriamente, cabe ao Estado somente a responsabilidade pelas demandas sociais de sua população. Este é o modelo que se transforma num paradigma imposto pelo e para o Estado.

> *" De acordo com este novo paradigma ideológico, o Estado passa a ser visto não mais como uma instância que garante interesses gerais, ao mesmo tempo que fornece as melhores condições para a reprodução do sistema, mas como um enorme conjunto de burocratas dispendiosos e pouco produtivos. A alternativa que se coloca é a privatização dos serviços incluindo-se os educacionais, e das empresas públicas. (...) De acordo ainda com esta visão os serviços oferecidos pelo*

unesp

Estado são considerados ineficientes, de baixa qualidade e de fonte de descontentamento, ao contrário dos serviços orientados pelo lucro". (Digiorgi, 1996, p. 41-42)

Para Tiramonti (op.cit.), este novo paradigma

" constrói um espaço de legitimidade para o Estado, que já não se fundamenta em sua capacidade de gerar condições de bem-estar mas de veicular o modelo, viabilizando a incorporação do país no circuito de intercâmbio mundial (de bens, serviços e dinheiro) e garantindo a governabilidade do sistema". (p. 82)

Despido de sua roupagem antiga (que caracterizava sua ação intervencionista), o Estado Nacional, ao abrir mão do controle de determinados serviços, cria dentro de si mini-estados, com poder suficiente para encurralá-lo e determinar, de quem e quais serão as prioridades a serem atingidas pelo primeiro.

Essas forças internas já não estão tão ocultas assim. Em boa parte financiada com dinheiro público, fortalecem-se de maneira altamente perigosa, de tal forma que mesmo dentro de um Estado soberano, elas são autônomas, com o agravante de dominarem setores estratégicos. Desta forma, acabam por forçar o Estado a atender as suas exigências.

No bojo dessas mudanças globalizantes, ainda restam ao controle estatal parcelas da área social. Mas mesmo estas parcelas estão sendo forçadas a se transformarem em organizações sociais (um espectro formado por um misto de público e privado, com verba do primeiro e controle do segundo). Esta parece ser a sina dos serviços de saúde, educação e previdência social.

É neste cenário de mudanças em nível mundial e nacional, com reflexos diretos no Estado e no Município, que se propõem discussões para uma nova dimensão da autoridade do diretor de escola.

unesp

As mudanças que assolam a nossa sociedade exigem novas práticas de administração do bem público. O velho poder autocrático já não encontra respaldo e espaço para sua realização, bem como não mais possui fiéis seguidores. O próprio poder absoluto já se tornou obsoleto por sua incapacidade de execução de seus projetos.

> " *As mudanças da visão burocrática e hierarquizada de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada, passa necessariamente, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, na compreensão da complexidade do trabalho pedagógico e percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva* ". (Ludke, 1997, p. 18)

As organizações que há pouco tempo defendiam modelos centralizadores, hoje buscam alternativas de descentralização, o que não significa uma perda de poder, mas uma descoberta de um novo estilo de poder, concretizado em novas formas de controle. Essas novas formas podem ser caracterizadas como os exemplos dos modelos de administração participativa, de círculos de controle de qualidade, do *just in time*, do *kanban*, do *kaizen*, da orientação para o cliente, dos *empowered teams*, dos *task-forces*, dos grupos semi-autonômos, grupos de tomada de decisão, etc.

Com isto, a autoridade que até então se legitimava na sanção e na coerção, perde sua força de sustentação, cai em desuso e acaba relegada a um ostracismo irreversível. As mudanças não ocorrem somente no interior das organizações, mas no conjunto da sociedade, e o que acontece nas organizações nada mais é do que um reflexo das mudanças que se registram na sociedade, nos usos, costumes, a ética, moral, comportamentos, enfim, em toda a cultura de nosso povo.

Embora esta nova ordem desbanque determinados poderes estabelecidos, ainda há situações, em que o poder parece inabalável. Como exemplo,

unesp

podemos citar algumas instituições totalitárias como a prisão, outras não tão totalitárias, mas muito enraizadas, como a instituição militar e outras ainda, cujo poder é fundamental para sua subsistência, como as grandes corporações privadas, cujo poder econômico é sua razão de ser e existir.

Essas ponderações nos levam a pensar sobre que tipo de diretor queremos e necessitamos para a escola do século XXI. Ou, ainda como deverá ser a autoridade neste início de era; ou ainda, se o poder ainda é tão essencial para o sucesso de nossas instituições escolares; se não o for, que alternativas ofereceremos em substituição ?

São desafios que precisamos encarar com a seriedade merecida. Não existe uma resposta definitiva para estas questões. As respostas precisam ser buscadas no dia a dia, no cotidiano da escola e na disposição dos pensadores da educação. Em se tratando da função gerencial do diretor enquanto incentivador da participação dos diversos segmentos da escola, devemos observar que,

> *" A participação na gestão da escola implicará no poder real de tomar parte ativa no processo educacional, tanto a nível microssocial como no macrossocial, por parte de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, os alunos, pais de alunos, professores, administradores do sistema educacional e da escola e inclusive grupos sociais organizados".* (Santos Filho, 1998, p. 43-44)

A EDUCAÇÃO

Um fenômeno interessante se verifica nos últimos tempos. Nesta fase de desencanto, segundo retrata Marcondes Filho (1993), talvez uma das únicas luzes a nos alentar, encorajar e encher de esperança, é a missão que cabe à

educação. A educação parece se transformar no último reduto gerador de reformas na e para a sociedade. Esta tarefa cabe à educação quer seja ela formal ou informal. Mas é claro que na formalidade do espaço escolar, das relações entre educadores e educandos e na estrutura de ensino, essa tarefa aparece como mais próxima do real.

A tarefa da educação, contando com os novos elementos da sua estrutura formal (que se constituem artífices de um projeto maior), não pode prescindir da importância que assumiu a autoridade em sua nova dimensão. O diretor de escola, enquanto possuidor de uma autoridade legitimadora, deve se inserir de corpo e alma neste projeto, como o grande coordenador das tarefas diárias da escola.

É também papel dessa dimensão de autoridade,

> *" (...) reconhecer a dimensão humana nas organizações. Introduzir formas de pensar a gestão, não só em termos de ótimos, mas em termos de categorias como "**possíveis**" ou "**coerência limitada**", é mudar a imagem ideal de uma estratégia por uma imagem factível; reconhecer que entre os distintos níveis de cultura há diferença de valores importantes, que estes universos não são necessariamente coerentes entre si, mas que devem ser levados em consideração para que as orientações gerais tenham significado e possam ser realizadas "* . (Casassus, 1995, p. 19) (grifo no original)

Casassus introduz o conceito de "possível", contrariando a onda do "ótimo". Assim, desobrigados dessa exigência quase que doentia da busca à perfeição, o diretor de escola terá mais liberdade para propor articulações com a sociedade, naquilo que este autor, chama de "*resposta criativa que busca reequilibrar e reorientar o enciclopedismo da educação com as necessidades da sociedade* ". (idem, ibidem, p. 18)

O diretor de escola se constitui no núcleo da direção, que garante a execução e elaboração da proposta pedagógica. Ele é quem articula as

unesp

relações internas (gestão de execução) e externas (gestão política e de articulação). Cabe à autoridade do diretor de escola conclamar e motivar os integrantes da escola à participação no ato de construção de sua história. A cada mudança que é imposta de cima para baixo se impõe a Educação, uma resposta adequada. E isto, reserva ao diretor um papel chave, um misto de executor, controlador e administrador dessa resposta.

O momento pelo qual passamos é de incertezas. Estamos em meio à transição de modelos sócioeconômicos e políticos que têm causado angústia e desânimo. Todas as instituições passam por esta provação e a escola não está isenta, pelo contrário, como instituição de vital importância para construção de um novo modelo de sociedade, ela se encontra no "olho do furacão". É neste cenário que ela precisa se estabelecer como redentora e salvaguarda da cidadania, e nesta missão todos nós estamos envolvidos. As contingências são desfavoráveis, Bussmann (1998) alerta que,

> *" O ambiente socioeconômico e político mundial apresenta turbulências, e está marcado por profundas e constantes transformações, exigindo das organizações extrema agilidade e competência adaptativa. Nelas, o conflito é elemento constitutivo, sendo capaz de "esquentar" a temperatura das organizações e manter um clima propício à mudança adaptativa, pois conflito gera mudança, mudança gera adaptação e, em conseqüência, gera a sobrevivência da organização com salto de qualidade ou não, conforme as alternativas que gerar para superar o conflito na mudança".* (p. 47)

A educação dos novos tempos é a chamada educação socializante, que envolve a participação de todos os sujeitos, que constrói e reconstrói o conhecimento nas atividades do dia-a-dia e que indubitavelmente

considera o contexto socioeconômico e político como o grande pano de fundo da aprendizagem, e o professor como o articulador dessas relações.

Esta educação que parece ser a solução de nossos problemas mais graves é em suma, um grande desafio que se coloca diante de nós. Ela se transforma em desafio, porque dada a relevância de sua missão, requer pessoas altamente dedicadas e instruídas nesta missão. Do aluno ao diretor, passando pelos professores, supervisores, orientadores, técnicos e funcionários administrativos, o processo educativo, envolverá também a comunidade, o que implicará numa extensão da atividade docente, técnica e administrativa, e também numa ampliação do espaço escolar para receber, ainda que simbolicamente, todas as pessoas que desejarem participar desta construção.

Podemos afirmar que existe hoje uma nova educação e uma educação que se renova a cada criança que entra na escola, a cada professor que se forma, a cada indivíduo que se instrui. Ainda temos grandes problemas nesta área, alguns praticamente insolúveis, outros, mais simples. Estamos em desvantagem, se nos compararmos com nações de proporções geográficas, econômicas e políticas iguais às nossas, mas caminhamos, e o importante é não arrefecermos, devemos caminhar e lutar, regredir um passo para depois ganhar dois ou três.

A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PAPEL PARA O DIRETOR EM UMA NOVA ESCOLA

A tarefa de construir um novo papel para a autoridade do diretor de escola e redefinir o perfil de administrador educacional que possui, é, na realidade, um misto de idealismo e utopia. O mais sincero, honesto e realista, seria afirmarmos, que nos dispomos a discutir e apresentar alternativas para uma reconstrução dessa autoridade, já que não se pode desprezar toda a história de vida e trabalho dos atuais administradores escolares.

unesp

Aliás, ao ignorarmos este passado, estaríamos desprezando a possibilidade de aprender as origens e a evolução desse papel diretivo, sem condições de analisá-lo, para a partir daí, propor algumas reflexões e mesmo sugestões. Para a reconstrução do atual papel, ou a construção do novo, é recomendável um retorno às páginas iniciais deste trabalho, mais precisamente, às contribuições de Zaleznick e De Vries (1981).

No trabalho dos autores, buscamos os conceitos que os mesmos desenvolvem sobre liderança e ação executiva, sobre o entendimento do modelo de análise denominado enfoque psicolítico, ou seja, o enfoque que estuda todos aqueles problemas que surgem quando, na análise comparativa e intepretativa, o foco de reflexão se desloca da função em si mesma, para a situação que registra o encontro entre indivíduo e o cargo ou função que ocupa.

É neste momento, que se registram variáveis, que podem afetar tanto a estrutura da organização ou instituição, como a própria estrutura interna (personalidade) dos indivíduos. E esta preocupação se justifica porque, enquanto a estrutura externa (organizações/instituições) fornece os elementos formais para a fundamentação da autoridade e pode assim justificar o poder empregado, a estrutura interna (personalidade) é o sinônimo do estilo adotado, que caracteriza poder e autoridade da pessoa.

O estilo da organização/instituição é, em grande parte, uma mera reprodução dos estilos daquele indivíduo que atualmente está no comando. E este indivíduo, quando define prioridades para as pessoas que estão sob sua liderança ou comando, a rigor, repete quase que inconscientemente aquilo que internamente considera como prioritário, e que é defendido incisivamente pela autoridade em vigor.

Os autores apresentam as estratégias básicas da autoridade: a homeostática, a mediadora e a proativa. A estratégia homeostática procura os meios necessários à preservação da organização, através da garantia de seu equilíbrio, estabilidade e continuidade. A estratégia mediadora tem como objetivo principal a

unesp

transformação dessa organização como elemento fundamental a sua adequação às pressões que sofre externa-muros. Nesse sentido e seguindo essa lógica, quase que como uma conseqüência da estratégia mediadora, a última estratégia, a proativa, é considerada a estratégia das grandes inovações, que tende a induzir à resistência, à hostilidade dentro da organização. Para os autores, a estratégia proativa força a ruptura das relações internas, com a finalidade de criar condições necessárias à transformação do ambiente.

Ao transferir o modelo de Zaleznick e De Vries, originariamente criados para a realidade empresarial, para a realidade escolar, considerando a ação executiva do diretor, deve-se guardar as devidas proporções, ou cuidados, como alerta Paro (1990)

> *" Em outras palavras, tais observações se constituem numa identificação dos cuidados que devem ser tomados para que esse processo se realize com êxito, já que a transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola é visto como algo natural e plenamente legítimo. Isso se deve ao fato de que, no seio da teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculado de seus determinantes econômicos e sociais. Dessa perspectiva, não há por que não se crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não possam ser adotados com êxito também na escola".* (p. 127)

Os cuidados aos quais se refere Paro, dizem respeito às especificidades da escola, que segundo ele, são agrupadas em 3 categorias: a primeira, que se refere ao produto ou resultado final. Enquanto as empresas privadas procuram produzir bens materiais ou serviços determinados, de fácil identificação e avaliação, as escolas tem por finalidade atingir determinados

unesp

objetivos, que são de difícil identificação e mensuração. A segunda diz respeito ao caráter de prestadora de serviços. Na escola, o aluno é ao mesmo tempo beneficiário dos serviços prestados pela escola e partícipe desse mesmo serviço, ou seja ele é matéria-prima e produto final. E por fim a terceira categoria engloba aquilo que Paro chamou de "intensidade do fator mão-de-obra". Enquanto na organização privada prevalecem as máquinas, com diminuição da mão-de-obra, na escola, a transmissão crítica do saber acumulado, pressupõe necessariamente a intensa participação e envolvimento das pessoas.

As similaridades entre empresa e escola a partir dos elementos-chaves que exercem influências, tanto nas organizações privadas, como nas instituições de ensino, encontram respaldo no contexto econômico, político e social, no qual essas organizações e instituições estão inseridas.

Sabemos que existem diferenças significativas entre as conseqüências desse contexto para uma e para outra, mas é sabido também, que ambas, tanto escolas públicas, quanto empresas privadas, padecem do mesmo mal, elas são vítimas de um contexto maior, que envolve todos os setores da sociedade, com o agravante para a escola, pois seu poder de indignação e reação frente ao revés político e econômico é muito mais limitado, para não dizer incipiente. Basta ver o poder de barganha que escolas e empresas possuem ao tratarem com nossos governantes. Enquanto que para as últimas existem concessões, para as primeiras, somente intransigência e endurecimento de posição.

Um outro fator que podemos considerar como similar entre escola e empresa, ocorre na execução das atividades atribuídas pelos papéis de comando nas organizações e instituições. Com referência à atribuição do papel, Zaleznick e De Vries (op. cit.) são bastante incisivos:

> *" Assumir um papel não é a mesma coisa que se deva confundir com representar um papel no palco. A representação consciente e deliberada de um papel teatral é*

unesp

> *limitada pelo tempo e, embora envolvendo a pessoa, constitui um desempenho bastante restrito. A assunção de papéis nas organizações constitui parcela da estrutura do caráter, as modalidades habituais de responder aos estímulos internos e externos. O desempenho da pessoa, portanto, atende a finalidades tanto ajustadoras como defensivas. Motivos inconscientes determinam o papel e resultam tanto de maturação como de conflitos de desenvolvimento".* (p. 27-28)

Nosso trabalho tem se desenvolvido a partir dos conceitos oriundos da atividade administrativa em geral, já que tanto Zaleznick quanto De Vries procuram meios para viabilizar um novo modelo de teoria para a administração, um modelo que busque unir num mesmo estudo, a interpretação freudiana de desenvolvimento e motivação, os conceitos de poder e autoridade, a influência da Ciência Política, e os métodos de tomada de decisão e alocação de recursos da teoria da Administração.

De agora em diante, com o objetivo específico de desenharmos um papel novo para a autoridade do diretor diante dos desafios impostos à escola neste período de final e início de século, vamos procurar estabelecer um elo de ligação entre escola e empresa, considerando a ação executiva do diretor, ou como preferimos, a sua autoridade.

Ainda que pesem diferenças profundas e significativas entre escola e empresa, organização privada e instituição de ensino, existem algumas brechas, já mencionadas por Paro (1990), que permitem esta aproximação, e mais ainda, a adoção, por parte da escola, de determinados procedimentos que podem vir a beneficiá-la:

> *" Com relação ao seu conteúdo técnico, não há dúvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da*

> *produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade".* (p. 130)

A escola que queremos não pode se abster dessas contribuições, se isto for importante para a consecução de seus objetivos últimos, a formação integral do indivíduo. Às vezes, a escola padece pela falta de uma estrutura administrativa mais ágil e determinada, ou o próprio diretor se vê perdido nos meandros da burocracia que o envolve, pois está sem direção e não foi suficientemente preparado para assumir o comando dessa instituição, que tem problemas altamente complexos e de difícil solução.

Devemos considerar, como Bussmann (1998), que

> *" No caso da organização escolar as questões éticas e administrativas têm a ver com a questão pedagógica. A equipe diretiva ou coordenadora, a quem cabe gerenciar o pessoal docente, discente, técnico-administrativo e de serviços, não pode dissociar da tarefa de gerência seu caráter formativo, razão maior da ação escolar a ser expressa no seu projeto pedagógico".* (p. 46)

Ademais, o contato entre escola pública e empresa privada poderia se desenvolver também através daquilo que Thomaz Wood Jr. (1995) classificou de fenômeno parceria. É bom salientarmos que Thomaz Wood não se refere às escolas, principalmente às públicas, e sim às organizações privadas. Contudo, a abrangência desta sua tese é perfeitamente possível de ser integrada à realidade das escolas, inclusive, como manual de procedimentos aos diretores. Segundo Thomaz Wood, a parceria pode,

unesp

> *" (...) multiplicar a amplitude cognitiva e o potencial criativo. Reduzir a ansiedade e o medo, favorecendo a liberdade de pensamento. Soma as subjetividades e objetividades dos parceiros. Além disso, a parceria profissional não exige exclusividade ou monogamia, permitindo recombinações em função do momento e da necessidade. O uso de parceria nas organizações vem ao encontro da necessidade de gerenciar a complexidade com criatividade e flexibilidade, podendo constituir-se num excelente instrumento de melhoria da* ***perfomance*** *".* (p. 219) (grifo no original)

O autor está preocupado com as relações sociais no interior das organizações, pois são fundamentais para a saúde organizacional, para a qualidade do trabalho e para atingir as metas propostas. É, portanto, imprescindível que mais do que amistosas e profissionais, as relações entre os indivíduos da organização sejam de parcerias. Este modelo de parceria não encontraria grandes resistências se fosse sugerido e aplicado na instituição escolar, desde que não se configurasse como uma mera transposição de técnicas, mas uma adequação às características da escola.

A partir dessas contribuições devemos observar que, guardadas as peculiaridades, todas as contribuições são positivas em se tratando de escola, pois o diretor enquanto autoridade que comandará uma nova escola, é a autoridade que se sustentará a partir do diálogo, da participação, da articulação com os compromissos sociopoliticos e os interesses coletivos da maioria dos indivíduos.

É a autoridade que fomentará a participação de todos os envolvidos na escola, desde os alunos até a comunidade. É ela que se fará respeitar pelo serviço que presta e não pelo poder que julga possuir. Esta nova autoridade que almejamos é a autoridade de um administrador-educador que construa coletivamente a nova escola. Para isto é necessária uma afinidade de personalidade, um respeito pelas diferenças individuais, e uma capacidade aguçada de trabalhar essas

unesp

diferenças, além de dever possuir um prazer pelo estabelecimento de relações sociais. É o que Habermas chama de Validade " *pois válida somente pode ser uma ordem social cujas normas e leis foram elaboradas democraticamente, envolvendo todos os atingidos e interessados* ". (Freitag, 1995, p 5-10) Nós ainda estamos em processo de construção dessa validade, pois as sociedades democráticas vigentes ainda não atendem a todos os critérios de democracia.

O trabalho do diretor de escola nos dias de hoje tem duas grandes frentes de transformação: a que se refere à organização institucional e a das modificações curriculares. A frente da organização institucional deve incorporar um modelo de organização do tipo profissional, em que se deva buscar uma melhoria constante nos níveis de eficácia e eficiência.

Hoje em dia, face a uma sociedade altamente competitiva, já não há mais lugar para a escola de aparências, que se sustenta pela tradição. A escola, não pode perder sua essência, mas também, não pode ficar alijada das questões de mercado e das exigências da sociedade. Por outro lado, uma preocupação eminentemente técnica desfigurará a escola, e é por isso, que se impõe a segunda frente, a da modificação curricular. Nessa frente, a preocupação deve girar em torno dos critérios de significação social dos conteúdos e da modernização dos processos de ensino-aprendizagem. O conteúdo deve acompanhar as mudanças que se verificam na sociedade, permitindo o olhar crítico, a possibilidade e obrigatoriedade de intervenção nessa mesma sociedade. E, depois, a metodologia de ensino deve estar adequada às inovações tecnológicas que a sociedade moderna coloca ao nosso dispor.

O diretor deve olhar para seu espaço organizacional com uma visão crítica de sua atuação, buscando novas alternativas de intervenção. É preciso que o diretor de escola,

> " (...) *compreenda a dimensão política de sua ação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo*

> *com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação da organizações modernas. É a recuperação urgente do papel do diretor - educador na liderança do processo educativo".* (Hora, 1997, p. 49)

Devemos considerar que as imposições da sociedade contemporânea apresentam, para os diretores, propostas de atuação que se assemelham a híbridos executivos, ou seja, institucionalmente, o diretor está obrigado a adotar procedimentos técnicos-administrativos. Por outro lado, o universo educacional em que atua requer uma dimensão política para suas ações. Este dualismo, transforma a mera execução de procedimentos burocráticos numa tarefa de difícil equiparação das propostas.

O trabalho inovador a ser executado exigirá dos diretores um abandono da comodidade e do lugar comum em que normalmente nos acostumamos a ficar. Exigirá mais do que uma tomada de posição. Solicitará uma disposição para a luta, em princípio contra as nossas resistências internas, que invariavelmente criamos, e depois contra todas as resistências externas, que a própria tradição escolar, a comunidade na qual está inserida e a sociedade em geral irão interpor.

O advento de um novo modelo de autoridade (a autoridade que é mediadora dentro de um processo de dialogicidade problematizadora) deve ser entendido como uma construção que deverá se iniciar pelas bases teóricas da formação dos diretores, e se desenvolverá progressivamente a partir da experiência do cotidiano, principalmente da experiência acumulada nas relações intra e interpessoais.

Como as pressões internas e externas serão relativamente fortes, a construção do modelo de autoridade participativa dependerá do envolvimento efetivo de todas as forças vivas da escola naquilo que Quaglio (1999) classificou de

unesp

> *" co-gestão educacional, envolvendo todos os profissionais da educação, alunos e seus familiares, conclamando-os a participarem crítica e decisoriamente do processo educativo, superando assim, a separação planejamento-execução da pedagogia tecnicista".* (p. 01)

O termo "construção" enseja trabalho em migalhas. Assim, devemos respeitar "o ritmo das obras". Nesse sentido, essa nova autoridade, deve ser entendida como algo a ser e que precisa ser construído, pois é somente no sentido de construção que se sonha, que se elabora planejamento, e se inicia pelas bases, que geralmente ficam escondidas. Nesta simbologia devemos formar nossos dirigentes da escola para os desafios do hoje e do amanhã.

Quaglio (1999) nos alerta sobre as pressões externas e internas que são relativamente fortes. A construção desse modelo de autoridade dependerá da participação efetiva de todos as pessoas envolvidas na educação, principalmente no que se refere à elaboração do saber científico e técnico,

> *" pois, é a problematização do próprio conhecimento através do diálogo que conscientiza e leva todos, supervisores, diretores, coordenadores e docentes a desenvolverem uma postura crítica da qual resulta a percepção de que o conjunto do saber inovador se encontra na interação dos elementos envolvidos no processo. O diálogo problematizador supera o velho "**magister dixit**", em que pretendem esconder-se os profissionais da educação que se julgam proprietários ou portadores do saber. Rejeitar a problematização dialógica é insistir num justificável pessimismo em relação aos professores e cair no falso saber sobre inovações educacionais".* (p. 08) (grifo no original)

Mais uma vez voltamos a insistir no fato de que para a construção dessa autoridade, e também de uma nova escola, é imprescindível a participação de todos os envolvidos na problemática escolar. Na medida em que as pessoas se conscientizarem de sua responsabilidade no exercício ativo da educação e das tarefas das escola, buscando administrar em conjunto com os diretores de forma a assumir sua cota-parte, teremos início da realização dos nossos anseios, no que se refere à educação brasileira.

Não queremos a melhor escola do ponto de vista das modernas tecnologias de ensino, nem as escolas privadas "com suas poltronas almofadadas". Queremos uma escola sem superficialidades aparentes, mas que atenda às condições básicas para a transmissão do conhecimento, da comunicação e que se problematize pelo reconhecimento de que ali na escola, todos são sujeitos de um mesmo processo, um processo de crescimento mútuo.

Não queremos modelos importados, queremos construir o nosso modelo. Queremos assumir a escola, dividi-la com toda a comunidade, queremos que a escola, liderada pelo seu diretor, esteja em consonância com nossos sonhos, sem contudo se afastar da realidade. A escola, como afirma Resende (1998, p. 160), " *é um texto escrito a várias mãos* ". São essas mãos que querem e precisam escrever a nossa escola, a escola de nossos filhos, de nossos netos, a escola do amanhã.

unesp

CONCLUSÕES

É impossível e seria pretensioso esgotar num único estudo uma problemática que acompanha o homem desde os seus primórdios. Na origem da sociedade, nos primeiros grupos que foram se organizando, sentiu-se a necessidade de que um dos membros ocupasse um lugar de destaque à frente do seu grupo. Este líder deveria conduzir os demais da melhor forma possível, garantindo as condições de sobrevivência num mundo inóspito.

A evolução da humanidade, não fez desaparecer a liderança, pelo contrário, aperfeiçoou o estilo, e, em algumas situações extrapolou suas atribuições, transformando-o de condutor em proprietário do grupo que liderava. Atualmente, apesar de toda revolução e evolução tecnológica, que geraram uma multiplicidade complexa de grupos, o ato de comandar ainda permanece fundamental e insubstituível.

Organizado ou não, o ato de comandar subjaz à formação do grupo. Assim, em todas as organizações, desde as mais simples às mais complexas tem-se a presença da hierarquia e procura-se respeitá-la, não por temor, mas por acreditar que aquela liderança não é a proprietária do grupo, mas a sua condutora mais adequada, ainda que temporariamente. E, para que isto se efetive, toda norma existente garante as condições necessárias para esta "governabilidade".

A organização escolar, (e este nome já enseja hierarquia, autoridade e poder), tal qual as demais organizações, também se estrutura em função de um modelo burocrático, com presença de normas, regulamentos e definição clara de funções e hierarquia de poder. Dessa forma, assim como as demais organizações burocráticas sentem a necessidade do gerente, a escola prescinde da presença do diretor, mas um diretor diferente, que não se escravize pela imposição normativa, mas que construa sua autoridade a partir de sua interação e integração com as pessoas da escola.

Os desafios impostos pela modernidade pressupõem uma escola altamente organizada, com planejamento, controle de suas ações, acompanhamento da execução de suas tarefas e avaliação constante sobre o alcance

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

das metas propostas. Essas características que dizem respeito à empresa privada e, embora importantes, não devem sobrepor aos outros e mais significativos objetivos da escola: a formação crítica do cidadão, para que possa intervir decisivamente em seu destino.

A competitividade, que é um dos corolários do discurso capitalista neste período de pós-modernidade, deve orientar a ação executiva dos diretores de escola, no sentido de instrumentalizá-los, para que vençam a ignorância, as desigualdades, a posição acrítica e apática de alguns alunos e, por que não dizer, dos próprios trabalhadores da escola.

Não se deve apenas incorporar mecanicamente o discurso da competição, da qualidade, da eficiência ou da eficácia, sem antes refletirmos sobre o que é esta escola, qual seu papel social, o que queremos dela, qual sua importância na formação do indivíduo, etc. Não podemos ficar presos a um passado saudosista, mas também não podemos aceitar qualquer discurso que se apresente como **moderno**.

É neste contexto de contradições, em que convivem, de um lado, as implicações de sobrevivência e sucesso organizacional ditadas pela sociedade capitalista e de outro lado a especificidade da tarefa de formação do indivíduo, que emerge a figura do diretor, capitaneado pelo poder que lhe foi outorgado institucionalmente, e pela legitimidade da autoridade que espera conseguir junto aos seus colegas de escola.

A emersão desta figura poderia se dar por um caminho mais curto, o caminho da tradição, pelo qual se poderia resgatar o poder da norma, do regulamento (que está a seu dispor), mas, em contrapartida, poderia abortar qualquer iniciativa de uma construção conjunta, pois a imposição legal e normativa, embora importante, pode, quando restrita ao mero cumprimento da lei, favorecer o modelo autoritário, incompatível com as exigências de uma sociedade em transformação.

Não é objetivo e nem finalidade deste estudo querer, intencionar ou mesmo pretender que a escola seja transformada em uma mini-

unesp

empresa. Isto seria um desvirtuamento de seus objetivos principais e acarretaria a desfiguração e mesmo a falência da instituição. Até mesmo, nas escolas privadas, em que prevalecem e imperam o lucro e a insaciável sede capitalista de acúmulo, determinando procedimentos, conteúdos, métodos de ensino e às vezes a própria relação entre professor/aluno, percebe-se que uma das formas de esquiva (fuga ao modelo capitalista), se encontra justamente na essência da relação pedagógica, no contato professor/aluno.

Mesmo aqui, onde bem sabemos que impera o faturamento, a escola cumpre seu papel, pois independente de todo controle, das metas exigidas, da relação custos *versus* benefícios, o espaço da sala de aula, do encontro entre as pessoas, ainda pertence ao professor. Ali é ele quem dita as regras, daí a responsabilidade de sua função de educador.

Raciocínio idêntico, vale para a figura do diretor. Mesmo diante de definições altamente burocratizadas em que os papéis são claramente definidos e previamente estabelecidos em que a norma e a legislação devem ser seguidas à risca, é possível conceber a idéia de autoridade, como aquela que legitima a ação. Daí a importância desta autoridade emergir como vontade do grupo, e não da imposição institucional. Pois, mesmo delegada, a autoridade precisa ser confirmada e legitimada pelo grupo.

Mais do que um gerente, o diretor é a representação do perfil diretivo da liderança, que deve se constituir em referência para o trabalho pedagógico na escola. E para isto é necessário que este diretor esteja consciente da importância de seu papel e de seu trabalho frente à instituição escolar.

Ele é a liderança facilitadora que comandará o trabalho pedagógico na escola. Será o mediador entre as comunidades interna e externa. Do ponto de vista legal, será o representante local do poder estatal, ou dos proprietários da escola, e por isso, a pessoa de confiança, o "executivo" que irá gerir este "empreendimento" com toda a lisura, competência, eficácia e eficiência esperada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Esta missão exigirá um indivíduo com habilidades, coragem e principalmente capacidade de interação e integração. Ele deverá fomentar e criar condições para o trabalho coletivo, para os constantes intercâmbios entre a escola e a comunidade onde está inserida. Para tanto precisará possuir capacidade de mobilização e sensibilização do pessoal da escola e do pessoal da comunidade. Para essas e outras tarefas, o diretor precisa, principalmente, da autoridade, não a do carisma ou da tradição, mas a autoridade que se funda no "*consensus omnium*", aquela em que a força, a pressão e a coação cedem lugar para a negociação e a co-responsabilidade.

A habilidade do diretor de escola se caracterizará pela administração dos conflitos internos que envolva jogos de interesses e disputas pelo poder, que embora representando pouco na realidade geral da educação, pode, quando mal administrado, permitir o surgimento de focos de resistência e de dissonâncias.

Ao diretor não se aplicará somente a competência baseada na virtude, no carisma ou no prestígio. Sua competência, alicerçada em sua autoridade, fundamentar-se-á na sua função de árbitro, de conciliador que conhece profundamente as técnicas da mediação justa e responsável.

Reconhecemos que autoridade é serviço, é disponibilidade. É entregar-se à missão árdua de administrar pessoas e seus respectivos interesses. Para tanto, sua autoridade deve fazer uso da mediação, que impõe posturas para garantir a justiça e a eqüidade, sem pender para este ou para aquele lado.

Ao tratarmos especificamente dos conceitos de poder e autoridade, conceitos que acompanham este estudo desde o seu início, devemos ressaltar a proximidade limítrofe que separa ambos, porque é muito frágil e tênue a linha que separa poder e autoridade.

Propositadamente e na maioria das vezes, esses conceitos são confundidos e fundidos em um só. Assim, o poder e a autoridade do diretor de escola poderiam se restringir às influências de interesses pessoais e de traços de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

personalidade dos indivíduos que ocupam a função, o que poderia afastar a racionalidade que deve temperar a ação executiva. Em função disso, Zaleznick e De Vries (op. cit.), já alertavam para o fato de que a ação executiva não é atributo da estrutura, mas do resultado da conduta do indivíduo no interior dessa mesma estrutura.

Com toda a bibliografia construída sobre administração escolar, percebe-se que ainda falta muito para a compreensão dessa atividade. A ação executiva dos diretores ainda carece de fundamentação teórica. Falta talvez, um envolvimento, uma dedicação maior por parte dos diretores, no sentido de aprimoramento e qualificação para o trabalho executivo nas escolas.

Pelas investigações realizadas juntos às escolas, tendo como sujeitos os próprios diretores, observamos que boa parte deles, aprende a administrar a escola na prática cotidiana, e, com isto, incorrem em erros que poderiam ser evitados, caso houvesse um entendimento maior da importância de se preparar para a função e, de outra parte, se houvesse uma dedicação maior e mais objetiva aos estudos que tratam dos problemas da administração escolar.

Como já conhecemos esta problemática[24] sugerimos algumas medidas que poderiam ser implementadas, para melhorar a formação e a conseqüente atuação dos diretores nas escolas. Dentre elas, destacamos o intercâmbio entre os diretores, para a discussão de problemas comuns e estratégias para possíveis soluções desses problemas.

Apontamos também a necessidade de estágios probatórios para os futuros diretores, que só assumiriam a escola, depois de acompanhar, na condição de auxiliar, o trabalho de um diretor mais experiente.

Uma outra sugestão diz respeito à introdução de programas e processos avaliativos da prática administrativa. Sugere-se também a constante reciclagem e aprimoramento através de cursos rápidos e, quando for o caso, de cursos de especialização e de pós-graduação. Uma outra estratégia a ser usada é

---

[24] Conferir REIS, C.E. op. cit.

unesp

buscar nas universidades novas tecnologias de administração, além de requisitar uma participação mais efetiva dos pesquisadores universitários na vida escolar.

E, por fim, apostamos na regionalização dos modelos administrativos, respeitando a cultura da escola e da comunidade onde ela está inserida, sempre procurando preservar nossa própria identidade e assim, construirmos um estilo que é próprio desta realidade. Com tal proposta pretendemos que, procedimentos elaborados entre quatro paredes, por burocratas que pouco conhecem da educação, devam ser substituídos e adaptados à realidade de cada escola em particular.

O diretor é o grande articulador da construção de uma nova escola. Figura ímpar no espaço educacional, ele atrai as atenções e gerencia os interesses e políticas internas. Isto requer postura de observador, investigador e ator do processo que envolve as relações do cotidiano escolar. Para tanto, precisa em primeiro lugar saber trabalhar com as relações de poder das instituições, que nesses últimos tempos vêm incentivando uma participação maior de alunos e da comunidade.

Deverá também saber tratar a questão da gestão colegiada, da participação coletiva, sem trazer para si as rédeas do poder, pois deverá prevalecer o respeito pela autoridade que é sua, porque lhe foi delegada, o que não significa retorno aos tempos do absolutismo real, mas controle e ação sobre algo que está momentaneamente emprestado para sua administração.

Este período em que estamos vivendo é marcado pela velocidade com que os avanços tecnológicos acontecem. Os eventos tecnológicos, aliados à comunicação instantânea e global estão influenciando as relações interpessoais. Hoje, as relações entre os povos já não se fundamentam mais nas contendas bélicas, mas nas discussões diplomáticas. A relação de superioridade/inferioridade já não se apoia única e exclusivamente na força ou no músculo.



O poder contemporâneo está nas mãos do capital, independente de sua origem, cor, credo, língua ou ideologia. Uma parcela da humanidade, a dos chamados países ricos detém este poder, pois a grande massa, a maioria dos países, está na linha da pobreza e mesmo abaixo dela, portanto, com remotas chances de vir a ser um grande país capitalista, com exceção de determinados governantes corruptos que se apossaram dos parcos recursos que seu país produziu. Quem manda hoje é o poderio econômico, a riqueza que separa ricos e pobres.

Esta divisão tem se acentuado a cada dia que passa. Cada vez mais é maior a distância entre esses dois grupos. Os ricos estão se enriquecendo dia a dia (vide o comportamento da economia americana nesses dois últimos anos) e os pobres estão cada vez mais pobres, para não dizer na miséria absoluta (qualquer estatística econômica da ONU confirma esse quadro).

É o crescimento das desigualdades sociais aumentando a exclusão. Nossas ruas nunca estiveram tão cheias de maiores e menores abandonados à própria sorte. Nunca a criminalidade e a violência alcançou índices tão alarmantes. Nunca se protestou tanto e nunca nos sentimos tão incapazes e pobres como estamos nos dias de hoje.

Não existem respostas prontas e imediatas para limitar essas desigualdades. Temos observado que além dos discursos, os governantes têm oferecido algumas medidas paliativas, outras de alto impacto mas pouco produtivas, num verdadeiro jogo de cena. Antes que nos desesperemos, porém devemos lembrar que existem alternativas, e, dentre elas, talvez a mais vigorosa e eficaz, seja a educação.

Uma das formas mais seguras de combatermos esta triste realidade é a aquisição de conhecimento. Somente assim é que poderemos de fato eliminar o fosso que separa dominador e dominado, pobres e ricos.

O conhecimento deve ser a base das relações entre as pessoas, pois assim permitirá a construção de uma nova sociedade. Se o conhecimento é o

unesp

início do resgate de nossa cidadania, do respeito à pessoa, da diminuição das diferenças sociais, a escola assume papel imprescindível nesta tarefa, pois é ela que transmite formalmente este conhecimento, e precisa estar atenta a esta missão. Cumprindo seu papel de agente de transformação, a escola garante ao indivíduo as condições para conquistar o seu espaço.

E se mais esta tarefa é imputada à escola, mais se acentua a importância de seus integrantes. E, aí se coloca, mais uma vez, a função do diretor de escola como líder deste processo. O diretor representa a autoridade da responsabilidade, da presteza das decisões, dos objetivos definidos, da agilidade e do serviço, baseados na vontade coletiva e na administração colegiada, mas do que isso, o diretor representa, assim como os demais membros da escola, o parceiro da relação pedagógica nos processos de gestão democrática.

> *" A gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processo e de atos. Ao caráter público e aberto se opõe o privado e o secreto.(...) A gestão democrática do ensino público não anula, mas convive com certas especificidades hierárquicas da escola. Por princípio, o professor detém um conhecimento cujo conteúdo presume-se não é dominado pelo estudante. A transmissão de conhecimentos não é igual à venda de mercadorias posta a disposição de clientes no mercado. A relação posta na transmissão de conhecimento implica a hierarquia de* ***funções*** *(mestre-aluno) e isto não quer dizer nem hierarquia entre* ***pessoas*** *e nem quer dizer que o aluno jamais chegue à condição de mestre. Pelo contrário, a relação de conhecimento existente na transmissão pedagógica tem como fim, não a perpetuação da diferença de saberes, mas a parceria entre os sujeitos".* (Cury, 1997, p. 205) (grifo no original)

unesp

A escola é o lugar da democratização. Ela recebe indivíduos de toda a classe social, dos mais variados tipos psicológicos ou personalidade e com uma diversidade de sonhos e expectativas. Reunidos no espaço escolar, esses indivíduos buscam alcançar um mesmo objetivo – o conhecimento acumulado.

Na escola, essas pessoas trabalham em conjunto, almejando mudanças que lhes garanta uma vida melhor, mais decente e mais digna. O trabalho em conjunto necessita de um modelo de autoridade facilitadora, que garanta às pessoas que ali se reúnem os meios necessários para um maior envolvimento e uma maior inter-relação, visando à construção harmônica graças às discussões realizadas no nível dos colegiados, que auxilia no alcance das suas aspirações.

E esta autoridade, não pode ser uma mera automação do poder, ou uma autoridade fragilizada pela falta de reconhecimento social. Precisa ser legitimada pela humildade, pelo serviço, pela segurança e pela demonstração de firmeza diante dos desafios que a escola enfrenta no seu cotidiano. Ela que está momentaneamente com o diretor, por meio do poder outorgado precisa agora, ser construída com os demais membros da comunidade escolar. Esta construção garante o reconhecimento e afirmação desse poder que agora já não é individual, mas conjunto.

O contato mantido com os diretores ao longo desse trabalho foi muito profícuo e enriquecedor. Estes encontros nos propiciaram acreditar na possibilidade de que é possível a construção, ou mesmo reformulação, dessa decantada autoridade

Há, de maneira geral, uma grande vontade de construir um novo referencial para atuação desses profissionais. Ainda que pouco valorizados, com recursos escassos, com dúvidas acerca de suas capacidades, com questionamentos sobre a perda do poder, muitos desses diretores manifestam uma fé inabalável na função que desempenham e, mais do que isso, acreditam na ação transformadora da escola e para tanto querem e buscam um novo espaço para a educação fazer e acontecer.

unesp

Este trabalho se revelou apenas a "ponta do iceberg". Contudo, é o inicio de uma reflexão que precisa ser melhorada e constantemente continuada. O diretor não deve ser tratado, estudado, criticado, apenas como o gerente da instituição burocrática chamada escola. Ele precisa ser elevado à posição de condutor de um processo de formação do indivíduo e de construção de sua cidadania. O diretor também é cidadão e parte importante nesta engrenagem. É nele que está a figura do grande articulador. Basta despertá-lo, para a ação.

O espaço da escola é de uma riqueza incomensurável e inesgotável. Ali se realizam tarefas que não encontrariam sentido em nenhum outro lugar. Os indivíduos da escola, quaisquer que sejam eles, são indivíduos especiais, trabalham em um lugar especial, fazendo algo especial, para pessoas especiais. Mais do que a transmissão do saber, a escola molda, forma, analisa e reescreve, a sua maneira, a realidade.

Esta missão requer indivíduos comprometidos com a causa maior da educação: formar cidadãos. E para formar cidadãos, os indivíduos da escola devem reconhecer-se enquanto cidadãos. Professores, alunos, funcionários e comunidade, devem trabalhar coletivamente sob a batuta da competência reconhecida e respeitada do diretor, que é quem se dedica à tarefa de conduzir esta pesada nau em mares revoltos, como é a nossa realidade.

E, para encerrar este trabalho, gostaria de demonstrar meu respeito e admiração, para com todos aqueles diretores, que assumiram esta árdua missão de lutar contra a maré, acreditando em seu trabalho, em sua escola e em seus colegas, também responsáveis por esta obra sublime que é a Educação.

A luta que a cada dia está cada vez mais difícil, transforma-se em feito heróico. Hoje é cada vez mais difícil encontrar abnegados que se prejudicam financeiramente, (além de inúmeros outros desafios e responsabilidades), para conduzir uma escola. Nada do que se oferece hoje é estímulo para o trabalho do diretor. Contudo, mesmo a despeito de todos esses desafios, os diretores ainda acreditam que seu trabalho é importante e indispensável para o sucesso de sua escola

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

e da educação em geral. Afinal a escola é a expressão do seu diretor, e nós vimos muitas expressões simpáticas pelos caminhos que percorremos nesses últimos anos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar.* 2 ed. São Paulo: DIFEL, 1978.

ANDER-EGG, E. Introducción a las técnicas de investigacción social. 7ª ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

AQUINO, J. G. (org.) *Indisciplina na Escola - alternativas teóricas e práticas.* 2 ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. O que é a autoridade. In: *Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARGYRIS, C. *A interação Indivíduo-Organização.* Trad. Márcio Cotrim, São Paulo: Atlas, 1975.

BARROS, A. J. P. & LEHFELD, N. A. S. *Projeto de Pesquisa - Propostas Metodológicas.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BASTOS, C. R. *Curso de Teoria do Estado e Ciência Política.* São Paulo: Saraiva, 1995.

BELLENGER. L. *A Persuasão.* Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BENDIX, R. *Construção Nacional e Cidadania.* Trad. M. A. L. Barros. São Paulo: EDUSP, 1996.

BERGER, P. I. & LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade.* 6 ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNARDES, C. *Sociologia Aplicada à Administração – O Comportamento Organizacional.* São Paulo: Atlas, 1992.

BLAU, P. M. & SCOTH, W. R. *Organizações formais - Uma abordagem comparativa.* Trad. M. A. Levy & L. F. Levy, São Paulo: Atlas, 1970.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico.* 2 ed. Trad. F. Tomaz. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand do Brasil, 1988.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista: - A degradação do Trabalho no Século XX,* 3 ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

BUNGE, M. *La ciencia su metodo y su filosofia.* Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973.

_____ *La investigacción científica.* Barcelona: Ariel, 1969.

BUSSMANN, A. C. O projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 6 ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 37-53

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo, In: OLIVEIRA, D. A. (org.) *Gestão Democrática da Educação.* Petrópolis: Vozes, 1997, p. 15-45.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. 1971. Quadrimestral.

CARNOY, M. & LEVIN H. M. *Escola e Trabalho no Estado Capitalista.* Trad. L. L. Oliveira. São Paulo: Cortez, 1987.

CASASSUS, J. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación:¿ mitos o realidade ? In: COSTA, V. L. C. (coord.) *Descentralização da Educação – novas formas de coordenação e financiamento.* São Paulo: Edições Fundap e Cortez Editora, 1999, p. 13-30.

_____*Tarefas da Educação.* Campinas: Autores Associados, 1995.

CHANLAT, J. F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações, In: CHANLAT, J. F. *O indivíduo nas organizações: - Dimensões esquecidas.* Trad. Ofélia de Lanna Sette Tôrres, I, São Paulo: Atlas, 1993, p. 21-44.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração.* São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

CLASTRES, P. *A Sociedade contra o Estado.* 2 ed. Trad. T. Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CLEGG, S. O poder, linguagem e ação nas organizações. In: CHANLAT, J.F. - *O Indivíduo na Organização: dimensões esquecidas*. Trad. Ofelia de Lanna Sette Tôrres. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1993, p.47-63.

COMUNICAÇÕES. Piracicaba: Universidade Metodista. 1998. Semestral.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. O. (org.) *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997, p 199-206.

DIAS, J. A. Direção de Unidade Escolar, In BREJON, M.(org.) *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Pioneira, 1977, p. 197-211.

_____ *Gestão da Escola Fundamental - subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1993.

_____ Sistema Escolar Brasileiro. In: BREJON, M. (org.) *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Pioneira. 1977, p. 79-92.

DIGIORGI, C. A. G. A Nova Ordem Mundial, a influência dos organismos internacionais na educação, e tendências do ensino superior. In: SILVA Jr. C. A. (org.) *O Profissional formado pôr seu curso está preparado para as exigências da Nova Ordem Mundial* ? São Paulo: Pró-Reitoria de graduação da UNESP, 1996, p. 37-45.

DUNNETTE, M. D & KIRCHNER, W. K. *Psicología Industrial*. México: Editorial Trillas, 1974.

EISENSTAD, S. N. *Social Instituitions: Comparative Study*. In: Siles, David L. ed. International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: Macmillan & Free Press. v. 14, p. 423, 1968.

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ETZIONI, A. *Organizações Complexas - Um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. Trad. J. A. C. Medeiros. São Paulo: Atlas. 1973.

FAUSTINI, L. A. A Estrutura Administrativa do Ensino de 1° e 2° graus In BREJON, M. (org.) *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus*. 8 ed. São Paulo: Pioneira. 1977, p. 93-109.

FERRER, C. (compilador) *El lenguaje libertario - El pensamiento anarquista contemporâneo*. Tomo I. Montevideo: Editorial Nordan. s/d.

FERRI, L. M. G. C. *A atuação do diretor de escola no desenvolvimento de currículo*. São Paulo, 1974, 132 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Fundação Escola de Sociologia e Política.

_____. *Escola e Burocracia : - Uma análise da dimensionalidade da Burocracia na organização escolar e suas implicações no estilo de direção*. São Paulo, 1977, 142 p. Tese (Doutorado em Ciências) Fundação Escola de Sociologia e Política.

FIGUEIRA, S. A. A Representação Social da Psicanálise In FIGUEIRA, S, A. *Psicanálise e Ciências Sociais* (org.) Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 281-343.

FLEURY, M. T. L. & FISCHER, R. M. (coordenadoras) *Cultura e Poder nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1992.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____ *Las redes del poder*. In FERRER, C. El languaje Libertario - El pensamiento anarquista contemporâneo. Tomo I. Montevideo: Editorial Nordan, p. 21-53. s/d.

_____ *Vigiar e Punir*. 17 ed. Trad. R. Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREITAG, B. *Receita para ler Habermas*. Folha de São Paulo. P. 5-10. 19/08/1995.

FRIEDRICH, C. J. *Tradição e Autoridade em Ciência Política.* Trad. F. Castroferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FRANCO, L. A. C. *A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GENTILI, P. A. A. & SILVA. T. T. (org) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação* - visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERTZ. R. E. Algumas discussões contemporâneas sugeridas pela obra de Max Weber. *Veritas*, vol. 34, p. 219-235, 1989.

GLEN, F. *Psicologia Social das Organizações.* trad. Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GOFFMAN, E. *A representação do Eu na Vida Cotidiana.* Trad. M. C. S. Raposo. Petrópolis: Vozes, 1975.

GRIFFITHS, D. *Teoria da Administração Escolar.* 4 ed. Trad. J. A. Dias. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e Violência. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na Escola - alternativas teóricas e práticas.* 2 ed. São Paulo: Summus. 1996, p. 73-82.

GUIRADO, M. Poder Indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na Escola - alternativas teóricas e práticas.* 2 ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 57-71.

HALL, C. S. & LINDZEY, G. *Teorias da Personalidade.* Trad. Lauro Bretones e Aidyil Macedo Queiróz. São Paulo: Herder/E.P.U, 1966.

HALL, R. H. *Organizações - Estrutura e Processos.* 3 ed. Trad. W. Ribeiro. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna.* Trad. Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola. 1992.

HESSEN. J. *Teoria do Conhecimento.* 3 ed. Trad. A. Correia. Coimbra: Arménio Amado, 1964.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

HORA, D. L. *Gestão Democrática na Escola*. 2 ed. Campinas: Papirus. 1997.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrindo o outro, In: ARRUDA, A. (org.) *Representando a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 69-82.

_____, S. Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais, In: GUARESCHI, P. A. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos de Representações Sociais*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p. 63-84.

KÄSLER, D. Einführung in das Studium Max Webers. Müchen, Verlag, C. H. Bech, 1979, p. 168-171, apud, GERTZ, R. E. Algumas discussões contemporâneas sugeridas pela obra de Max Weber, In: *VERITAS*, Porto Alegre, nº 134, junho, 1989, p. 219-235.

KATZ, D. & KHAN, R. L. *Psicologia Social das Organizações*. Trad. A. Simões. São Paulo: Atlas, 1978.

KESSELRING. T. Thomas Hobbes: O Leviatan. *Veritas*. vol. 34, 1989. p. 199-218.

KIMBROUGH, R. B. *Princípios e Métodos de Administração Escolar*. Trad. L. A. Faustini e H. M. B. Behar. São Paulo: Saraiva, 1977.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de Metodologia Científica - teoria da ciência e prática da pesquisa*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOLASA, B. J. *Ciência do Comportamento na Administração*. Trad. Octávio Martins e Fanny Malin Tchaicovsky. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos e Editora da UNB. 1977.

LAING, R. PHILLIPSON, R. RUSSELL LEE, A. *Percepción Interpessoal*. Trad. R. Monti. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

LALANDE, A. *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*. Paris: P.U.F., 1960.

LASSWELL. H. & KAPLAN. A. *Power and Society*. New Haven: Framework Fort Social Enquiry, 1950.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

LAKATOS. E. M. & MARCONI. M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LAUGLO, J. Críticas às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação. Trad. D. M. L. Zibas. *Caderno de Pesquisas*. 100. p. 11-36, 1997.

LENSKI, G. *Poder y privilegio - teoria de la estratificación social*. Versión castellana de R. Bixio. Buenos Aires: Paidós, s/d.

LOURENÇO FILHO. M. B. *Organização e Administração Escolar*. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LÜCK, H. Gestão Educacional – Estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In *Gestão em Rede*, nº 03, novembro 1997. Brasília. P. 13-18.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUHMANN. N. *Poder*. 2 ed. Trad. M. C. R. Martins. Brasília: Edunb. 1992.

MANNHEIM, K. *Liberdade, Poder e Planificação Democrática*. Trad. M. Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MARRAMAO, G. *Poder e Secularização - as categorias do tempo*. Trad. G. A. G. Andrade. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

MARTINEZ, P. *Poder e Cidadania*. Campinas: Papirus, 1997.

MAY. R. *Poder e Inocência - Uma Análise das Fontes de Violência*. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MELLO, G. N. *Cidadania e Competitividade:- desafios educacionais do terceiro milênio*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1994.

MELLO, E. & SERAFINI, O. O perfil do administrador escolar: necessidade ou inutilidade. In: *Revista Brasileira de Administração da Educação* - ANPAE, Porto Alegre, v. 3, jul/dez. 1985, p. 22-60.

MENEZES, D. poder, autoridade e Vis Normativa. *Revista de Ciência Política*. F.G.V. v. 20. p. 103-107, 1977.

MILAN, B. *Manhas do poder*. São Paulo: Ática, 1979.

unesp

MILL, J. S. *Considerações sobre o Governo Representativo*. Trad. E. J. Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1964.

MINAYO, M. C. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica, In GUARESCHI, P. A. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*, 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 89-111.

MOLLO, S. Participation de l'école a la formation culturelle de l'enfant, In LAWE, P. H. C. *Images de la culture*. Paris: Petit Bibliothèque Payot. 1970, p. 135-150.

MOORE Jr. B. *Poder Político e Teoria Social*. Trad. O. M. Cajado. São Paulo: Cultrix, 1970.

MOTTA, F. C. P. *Organização e Poder - Empresa, Estado e Escola*. São Paulo: Atlas, 1986.

_____, F. C. P. e BRESSER-PEREIRA, L. C. *Introdução à Organização Burocrática*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____, F. C. P. , VASCONCELOS, G. WOOD JR. T. O novo sentido da liderança: controle social nas organizações In WOOD JR. T. *Mudança Organizacional* (coord.) São Paulo: Atlas, 1995. p. 119-151.

MUCCHIELLI, R. *Psicologia das Relações de Autoridade*. Trad. J. M. C. Pucheu & V. S. Jaccoud. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

NEUMANN, F. *Estado Democrático e Estado Autoritário*. Trad. L. Corção. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

OLIVEIRA, A. *Estrutura da Educação Escolar*. São Paulo: Unibra, 1998.

OLIVEIRA. D. A. (org.) *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PAGÈS, M. et alii *O poder das Organizações*. Trad. M. C. P. Tavares e S. S. Favatti. São Paulo: Atlas, 1990.

PARO, V. H. *Administração Escolar - Introdução crítica*. 4 ed. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1990.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

PEABODY, R. L. Perceptions of Organizational Authority: A Comparative Analysis, "Administrative Science Quartely, 6, nº 1 (March), p. 463-82 In: HALL, R. H. *Organizações, Estrutura e Processos*, Trad. Wilma Ribeiro, 3ª ed., São Paulo: Prentice-Hall, 1984, p. 98

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso – Uma introdução à afirmação do Óbvio*, 2 ed. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani, Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PINTO. F. C., FELDMANN, M. G. & SILVA, R. C. *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1997.

POULANTZAS. N. *Poder Politico y Clases Sociales en el Estado Capitalista*. Trad. F. M. Torner. México: Siglo Veintiuno, 1972.

QUAGLIO, P. *Administração, Supervisão e Organização da Educação na Era da Globalização*. Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, 1999, 12 p. (mimeo.).

RAMOS, A. G. *Administração e Estratégia do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

REIS. C. E. *A Psicologia na Educação: - Contribuições da Psicologia Organizacional na Atuação do Diretor de Escola*. Marília, 1995, 72 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.

REIS. C. E. *O Critério de Verdade em Rousseau*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1999, 5 p. (Mimeo.).

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL. Recife Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional UFPE, 1998 Semestral.

REVISTA DE CIÊNCIA POLÍTICA. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1958. Trimestral.

REZENDE, L. M. G. *Relações de Poder no Cotidiano Escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1978.

RICOEUR, P. *Ideologia e Utopia*. Trad. T. L. Perez. Lisboa: Edições 70, 1986.

RODRIGUES, N. *Da mistificação da Escola à Escola necessária*. 6 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

RUDIO, F. V. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*, 26ª ed.. Petrópolis: Vozes, 1999.

SABINE, G. H. História das Teorias Políticas. Lisboa: Fondo de Cultura, 1961.

SACHS, Benjamin M. - *Administración y Organización Educacional Um enfoque conductista*, trad. M. P. Rivas. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1972.

SANTOS FILHO, J. C. Democracia Institucional na Escola: Discussão Teórica. In *Revista de Administração Educacional*. Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. UFPE, nº 2 v.1 p.41-103, 1998.

SARTORI, G. *A teoria da Democracia Revisitada*. Trad. D. A. Azevedo. São Paulo: Ática, 1994.

_____ Methodological Problems in Comparartive Politics, Trabalho preparado para mesa-redonda de Turim da AICP. Set. 1969, apud LIPJHART, A. A Política Comparativa e o Método Comparativo In *Revista de Ciência Política*, nº 4, v.18, dez. 1975. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

SAVIANI. D. *A Nova Lei da Educação - LDB. Trajetória, Limites e Perspectivas*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

SCHEIN, E. Psicologia Organizacional. Trad. José Luiz Meurer, 3 ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1982.

SEARS. J. *A natureza do Processo Administrativo*. Trad. L. Lima. São Paulo: Pioneira, 1966.

SILVA Jr. C. A. (org.) *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial* ? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Trad. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Almeida, 1974.

_____ *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

SOARES. J. A. & CACCIA-BAVA, S. *Os desafios da Gestão Municipal Democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.

SROUR, R. H. *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*. 2 ed. São Paulo: Campus, 1998.

SCHUTZ, A. *Collected Papers I* "*Commonsense and Scientific Interpretations of Human Action*". Hague: Martinus Nighoff. 2ª ed. 1982.

TANNENBAUM, A. S. *O controle nas organizações*, Trad. Eurico Cunha, Petropólis: Vozes, 1975.

TEIXEIRA, M. C. S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle, In: *Revista Brasil de Estudos Pedagógicos*, INEP, v 66, nº 154, set/dez, 1985, Brasília.

THEODORE. J. J. & CLARK. D. L. *Princípios de Administracción Escolar*. Trad. C. Dugan. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1968.

TIRAMONTI, G. O Cenário Político e Educacional dos Anos 90: A Nova Fragmentação In: *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997, Quadrimestral. p. 93-108.

TOLEDO, F. & MILIONI, B. *Dicionário de Recursos Humanos*, 3 ed. São Paulo: Atlas, 1986.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

TOURAINE, A. *Crítica à Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenação Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: UNESP, 1994, 4 v.

VALE, J. M. F. O Ensino da administração e a formação de administradores escolares, In *Revista Brasileira de Administração da Educação* - ANPAE, nº 2, v. 3, jul/dez., Porto Alegre, 1985, p. 61-70.

VALERIEN, J. *Gestão da Escola Fundamental: - subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*. Versão brasileira, DIAS, J. A., 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VAN DALLEN, D. B. e MEYER, W. J. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Ediciones Omega, 1971.

VARGAS, G. O. P. *O Cotidiano da Administradora Escolar*. Campinas: Papirus, 1993.

VERITAS. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica: 1955, Trimestral.

ZALEZNICK, A. & DE VRIES, M. F. R. K. *O Poder e a Mente Empresarial*. Trad. R. Chiquetto e O. Chiquetto. São Paulo: Pioneira, 1981.

ZALUAR. A. *A autoridade, o chefe e o bandido: dilemas e saídas educacionais*. In: Educação e Sociedade, nº 53, Dez. 1995, Campinas: Papirus, p. 694-714.

WEBER, M. *Economia y Sociedad - esbozo de sociologia comprensiva*. Trad. J. M. Echavarria, J. R. Parella, E. G. Maynes, E. Ímaz y J. F. Mora. México: Fondo de Cultura Economica, 1964.

_____ *Conceitos Básicos de Sociologia*, Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Moraes, 1987.

WEICK, K. E. *A Psicologia Social das Organizações*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blucher/EDUSP, 1973.

WITTMANN, L. C. A Gestão Compartilhada na Escola Pública. Subsídios para Debate, In *Revista de Administração Educacional*. Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. UFPE, n° 2, v.1. p. 07-22, 1998.

WOOD JR. T. (coord.) *Mudança Organizacional*. São Paulo: Atlas, 1995.

WRIGHT MILS, C. *Poder e Política*. Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

LEIS, DECRETOS, PORTARIAS.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. São Paulo: Atlas, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 7.510, de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. Diário Oficial do Estado, Seção I, São Paulo, 29/01/76, p. 1692-1755.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 10.623, de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1° Grau e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. Seção I, São Paulo, 26/10/77, p. 426-441.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 11.625, de 1978. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2° Grau e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. Seção I, São Paulo, 23/05/78, p.449-465.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 17.329, de 1981. Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 14/07/81, p. 69-110.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444, 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de 31/12/85. IMESP/SP.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Diário Oficial do Estado de 30/12/97. IMESP/SP.

Secretaria de Estado da Educação. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado. Fevereiro. 1998.

ANEXO I

OFÍCIO PARA OS DIRETORES

Assis, de de 1999

Prezado(a) Senhor (a)

Venho por meio deste solicitar a vossa participação em uma pesquisa que estamos realizando, para confecção de tese de doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Câmpus de Marília.

Sou professor da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Câmpus de Assis, e desenvolvo pesquisa na área de administração escolar. Atualmente estou colhendo dados para a pesquisa " Dimensão da Autoridade: Um estudo sobre o papel do diretor " na qual procuro investigar as relações de poder e autoridade que se processam no interior das escolas.

Neste sentido, gostaria de contar com sua valiosa contribuição, no que tange a sua participação como sujeito dessa pesquisa, respondendo ao questionário que segue e, caso venha a ser solicitado, que se disponha a participar da fase de entrevistas.

Segue anexo um questionário e envelope selado, para que devolva os questionários respondidos.

Contando com sua participação, desde já agradeço.

Cláudio Edward dos Reis

Ilmo Sr.
D.D. Diretor da E.E.P.S.G

ANEXO II

QUESTIONÁRIO

Nome:.....Idade:.....
Tempo na direção escolar:.....
Formação escolar:.....Especialização:.....
Escola que trabalha: 1° Grau ( ) 2° Grau ( ) Técnico ( ) Particular ( )
N° de alunos.....N° de Professores:..... N° de Funcionários.....
Localização geográfica: Centro ( ) Periferia ( )

1) Em sua opinião o que significa o termo "autoridade" ?
R:-

2) Voce enquanto diretor(a) acredita possuir esta autoridade que respondeu acima ? Sim - Não - Porque ?
R:-

3) É possível afirmar que os órgãos diretivos como a Secretaria da Educação ou a Delegacia de Ensino outorgam autoridade aos diretores ? Que tipo de autoridade ?
R:-

4) Como esta sua autoridade é vista pelos professores, alunos, funcionários e a comunidade ?
R:-

5) Como a comunidade na qual sua escola está inserida percebe a atuação do diretor ? Como esta comunidade interfere no trabalho da escola e do diretor ?
R:-

6) Em sua opinião o que é mais importante para uma boa administração escolar ?
R:-

7) Por que voce optou pela direção escolar ?
R:-

8) Na sua opinião quais os principais problemas enfrentados pelos diretores nos dias de hoje ?
R:-

9) É possível estabelecer um paralelo entre a função e a atuação dos diretores nos dias atuais e no passado ? Qual deles possuía mais autoridade ? Por quê ?
R:-

10) Voce se sente realizado com o seu trabalho à frente da escola ? Porquê ?
R:-

11) Espaço livre para suas observações finais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ANEXO: III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

Dados de Identificação:
Nome:
Idade:
Formação:
Função que desempenha atualmente:.....Tempo na função:...

1) Como é sua escola ? Como você a classificaria ?
Pequena, média, grande
Complexa, problemática, Simples.
Localização geográfica:
Tipo de clientela.

2) O que o levou a buscar a função de diretor ?
- Projeto pessoal (que tipo de projeto ?)
- Fator econômico (o quanto isto representa em seu orçamento familiar ?)
- Reconhecimento pessoal e social ?
- Status,
- Poder, outros.

Que tipo de formação buscou visando assumir no futuro esta função ?

3) Como você chegou até a função ?
- Concurso
- Substituição
- Outros (quais ?)

4) Que tipo de visão tinha da função antes de assumi-la ?

5) E hoje, decorrido algum tempo, como você vê a função ?

6) Que perspectiva tem para o futuro da função ?

7) O que mais gosta (aprecia) no exercício da função ? Por quê ?

8) O que menos gosta ? Por quê ?

9) Que representação faz da função ? (em nível de idealização)

10) Como você entende o Poder ?

11) Considera que o Poder está presente na função que voce exerce ? Como ?

12) O que acha que os outros (alunos, professores, funcionários e a comunidade) pensam do exercício de sua função ?

unesp

13) E de sua atuação enquanto diretor (a) ?

14) Como gostaria que fosse sua atuação ? O que você mudaria ? O que não mudaria ?

15) Quais e que tipos de problemas enfrenta no exercício da função ?

16) Você se considera preparado (a) para enfrentá-los ?

17) Tem o devido suporte (apoio) nesta tarefa ?

18) O que lhe falta nessas situações ?

19) Como classifica sua relação com a estrutura da Educação :
- Com o pessoal da escola;
- Diretoria de Ensino;
- Secretaria de Estado
- Outros colegas diretores;
- Sindicato e/ou Associações

20) O que você entende por Autoridade ?

21) A partir desse entendimento, como interpreta sua autoridade enquanto diretor ?

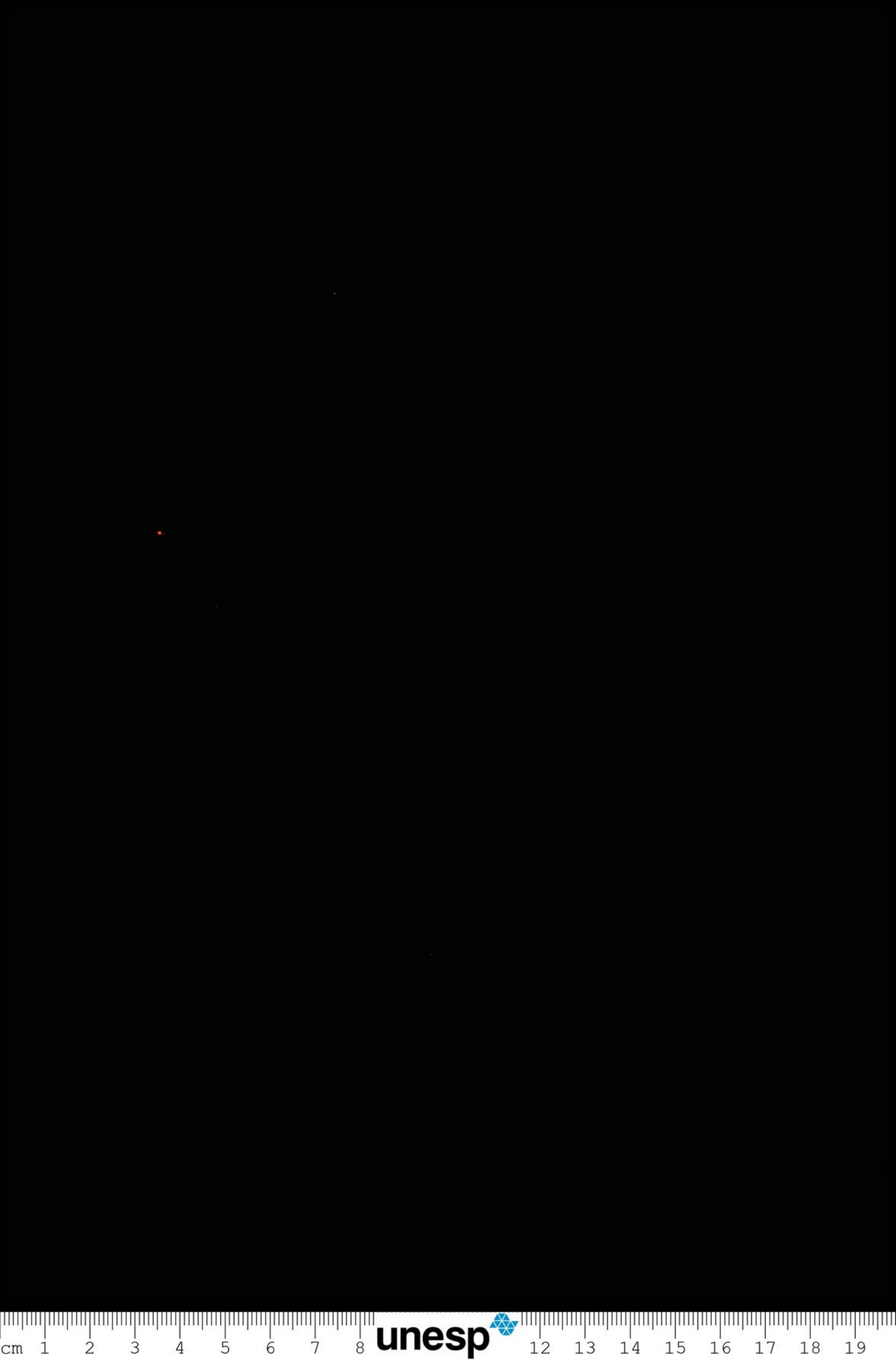
22) Como acha que os outros avaliam ou entendem sua autoridade ?

23) Como você idealiza a autoridade ?
- Em nível presente;
- Em nível futuro (como adaptar-se às exigências da sociedade)

24) Como você vê o _____(citar o nome do entrevistado):
- Sob o ponto de vista do Poder;
- Da autoridade;
- Da percepção do outro;
- Percepção de si mesmo (a);
- Daquele que idealiza (projeto pessoal)

Considerações finais do entrevistado.




cm 1 2 3 4 5 6 7 8
unesp
12 13 14 15 16 17 18 19