



Cultura e Relações de Poder na Escola

Alice Happ Botler

RESUMO – Cultura e Relação de Poder na Escola. Este artigo relata resultados de uma investigação que teve por objetivo analisar a cultura e as relações de poder na gestão escolar, na perspectiva das políticas educacionais contemporâneas brasileiras. A discussão conceitual trata da tensão entre a organização escolar centralizadora, por um lado e, por outro, a gestão coletiva emergente. Analisamos, via estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de Recife, como o princípio democrático se concretiza na prática escolar reconhecida como democrática, caracterizada como articulação entre as perspectivas da regulação social e da emancipação. Os resultados apontam para uma diversidade de interpretações dos segmentos escolares a respeito da distribuição de poder na organização escolar, que se refletem em formatos organizacionais difusos inerentes à organização compartilhada em construção e espelham a diversidade cultural.

Palavras-chave: **Democracia. Gestão escolar. Relações de poder. Cultura.**

ABSTRACT - Culture and Power Relations In School. This article reports results of an investigation that aimed to examine the culture and power relations in school management in light of contemporary Brazilian educational policies. The conceptual discussion deals the tension between the centralized school organization, on the one hand, and the emerging collective management. We analyze, by the way of a case study in a municipal public school of Recife, how the democratic principle held in the school practice recognized as democratic, as the prospects of the articulation between social regulation and emancipation. The results show a diversity of interpretations of educational segments on the distribution of power in the school organization, which is thought to diffuse organizational formats inherent to the organization shared in process of construction and reflecting cultural diversity.

Keywords: **Democracy. School administration. Power relations. Culture.**

Introdução

Este artigo discute as repercussões das políticas educacionais brasileiras em uma unidade escolar, a partir da análise da gestão da escola fundamental tomada numa abordagem cultural. Para tanto, traz alguns dados de pesquisa que teve por objetivo analisar a cultura e as relações de poder na gestão escolar, o que é abordado via análise da vivência da democracia e da cidadania na *organização escolar democrática*. Insere-se no debate a respeito das consequências vivenciadas nas escolas brasileiras a partir do estabelecimento de normas de gestão democrática no ensino público, conforme os princípios dispostos na LDB 9394/96 (Brasil, 1996). A partir de então, as políticas educacionais reorientaram as responsabilidades administrativas para os diversos níveis e modalidades de ensino, gerando uma demanda sobre as escolas públicas no sentido da institucionalização da democratização via autogestão. Estas vêm sendo levadas a estimular a comunidade escolar a participar dos processos de avaliação da gestão mediante estratégias para mobilização de grupos de trabalho e para a organização coletiva do trabalho na escola.

Nestes termos, relevamos a compreensão da organização escolar como um construto social e, portanto, é na análise da subjetividade humana (vontade, intenção, valores, experiências) que procuramos conhecer a realidade organizacional. Descrevemos a escola democrática a partir dos *sentidos que os sujeitos atribuem à organização*, bem como à sua própria ação, além daquilo que *realmente fazem*, destacando alguns elementos da cultura escolar, enfatizando aspectos referentes à interrelação entre as determinações do sistema educacional e a lógica do mundo da vida escolar.

Entendemos que a democracia da organização escolar relaciona-se à democracia legal-formal na perspectiva sistêmica *associada* à ideia da democracia como valor intrínseco na organização escolar, na perspectiva do *mundo da vida*. Pressupõe-se, desta forma, a *autonomia do indivíduo* na forma da *democracia social* e da *emancipação como valor democrático na organização*. Daí ser importante analisar a organização escolar e suas relações de poder inerentes.

Uma característica comum das iniciativas do governo central, no sentido da democratização e da descentralização escolar, é a normatização de aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos cuja lógica revela a *escola qualificada* como porta de acesso à cidadania, determinada por lei como a afirmação do direito à educação. Esta estratégia expõe uma determinada racionalidade que, ao apontar a articulação entre as políticas nacionais e locais, determina o formato da gestão local, via participação e autonomia e, por isso mesmo, é aqui chamada de *direção democrática*. Ou seja, com a valorização do poder local, as comunidades são chamadas a ocupar os espaços abertos pelas mudanças sócio-econômicas e políticas.

Essa estratégia se justifica como construção de uma *nova cultura* democrática, se a colocarmos sob o enfoque de suas potencialidades para a transformação social.

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

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

O modelo democrático assumido pelas políticas educacionais contemporâneas, que direcionam a organização escolar sob formato padronizado, homogêneo, utiliza como um de seus recursos a descentralização que, baseada na delegação de poder, emerge como estratégia de agregação de interesses e de expressão das relações de poder.

Os argumentos até aqui apresentados decorrem de reflexões advindas de análise preliminar dos dados da pesquisa. Essas análises têm tomado por base um arcabouço conceitual que pode ser sintetizado nas noções de poder, escola democrática, cultura e relações de poder, conforme as significações que discutimos a seguir.

Poder, Cultura e Escola Democrática

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

Weber (1983), por exemplo, para explicar a condição de um sujeito levar a efeito sua vontade ou influência sobre outros, refere-se ao contexto ou relação

social. Conforme o autor, a relação social é de dominação, seja de submissão por meio de violência e força ou por meio de autoridade racional.

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

Já para Arendt, em contraposição, poder traz sentido de coesão, como “[...] força da promessa ou do contrato mútuo [...]” (1991, p. 256), o que implicaria acordo, negociação. O modelo de ação envolvido nesse conceito de poder é o da ação comunicativa, envolvendo a formação de uma vontade comum ou entendimento recíproco (Freitag; Rouanet, 1993). Na mesma linha de pensamento, Habermas (1987) entende que todos os integrantes da sociedade devem participar do discurso (que leva ao consenso), embora reconheça que a realidade é a da comunicação deformada, isto é, que nem todos os sujeitos podem participar livremente da comunicação, distinguindo o falso consenso do verdadeiro e denunciando, assim, a ideologia que mascara a violência estrutural das instituições.

Nossa abordagem parte do entendimento habermasiano de poder, concebendo a tensão dinâmica existente entre a coerção e a coesão, o que nos auxilia a estudar as organizações escolares e a conhecer as competências ou saberes práticos que permitem controlar as incertezas inerentes a esta tensão. Nesse sentido, procuramos analisar os processos de distribuição de poder e de participação, bem como a própria organização do trabalho. Incluímos na análise, elementos indicativos da cultura organizacional escolar referentes à valorização da hierarquia, ao papel atribuído à diretora e os sentidos atribuídos à participação dos diversos segmentos no funcionamento da escola.

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

Apple e Bean (1997, p. 30) enfatizam que a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas e o papel ativo de “[...] elaboradores de significados [...]”, ou seja, relevam a participação em atividades complexas que requerem não apenas o acesso amplo a um leque de informações, mas a própria construção do conhecimento. Entendemos que um trabalho intelectual rigoroso deva ser valorizado na organização escolar, abrindo espaço ao diálogo e estimulando a livre expressão, possibilitando aos indivíduos entenderem e agirem conscientemente no mundo social em que vivem. Esse tipo de trabalho, a nosso ver, só poderá ser levado a termo via comunicação crítico-reflexiva ou ação ético-comu-

nicativa. Isso significa, por seu turno, considerar o conjunto das manifestações culturais que se fazem presentes ou permeiam as relações de poder.

Neste sentido, partimos do entendimento de que a cultura é um conjunto de valores, de crenças, de ideologias, de normas, de regras, de representações, de rituais, de símbolos, de rotinas e de práticas, refletindo suas referências locais, nacionais e globais. A organização escolar é analisada, portanto, em sua singularidade e dinâmica própria, visto que a cultura influencia a contextualização e formação de interações grupais, o que contribui na configuração das suas relações de poder.

A cultura escolar reflete especificidades próprias, com manifestações simbólicas, com identidade e valores compartilhados, com um determinado projeto social que sustenta o modelo organizacional democrático. Assim sendo, as normas estabelecidas pelo sistema educacional são incorporadas nas escolas seja de forma burocrática, racional, técnica-instrumental, coercitiva, seja de forma analítica, crítica, valorativa, dialógica, argumentada, em conformidade com as respectivas características culturais.

Internamente, na organização escolar, encontramos um complexo universo que pode ser categorizado em diversos níveis da cultura, do mais aparente (fenomênico) ao mais profundo (subjeto, dos valores subjacentes) (Torres, 1995), ou ainda, do nível das estruturas e processos (artefatos), às crenças e pensamentos (pressupostos básicos) (Chambel; Curral, 1995).

A cultura organizacional dificilmente representa um universo homogêneo e, portanto, uma cultura dominante e diversas subculturas convivem numa mesma organização escolar, que compartilha alguns pressupostos e, ao mesmo tempo, introduz outros pressupostos específicos. Neste sentido, o que podemos observar como conjunto de artefatos ou de valores manifestos numa organização, nem sempre corresponde a pressupostos fundamentais compartilhados pelo grupo social como um todo.

Ao relacionarmos a cultura ao debate sobre a democratização do sistema educacional e às relações de poder inerentes, traçamos uma análise multifacetada da organização escolar (Estêvão, 1998), desde que observada em sua pluralidade e singularidade cultural. Nessa perspectiva, a distribuição de poder é representada via diversos centros de poder.

Esse delineamento não é percebido da mesma maneira por todos que fazem a organização e, por isso mesmo, leva à coexistência de manifestações contraditórias relativamente a aspectos organizacionais básicos como, por exemplo, a falta de cuidado com os materiais utilizados, associada a uma permanente insatisfação com as condições infra-estruturais e de recursos de trabalho.

Na prática, alguns sujeitos demonstram que a responsabilidade administrativa é do gestor, justificando, dessa forma, certo descompromisso, que pode ser interpretado como distância do valor democrático. Por outro lado, sujeitos engajados, atentos aos comportamentos das pessoas, buscam fazer valer seus próprios princípios.

Ambas as compreensões a respeito de modelos de organização (centralizado/ descentralizado) estão presentes na escola e influenciam a dinâmica de participação no contexto da democracia instituída o que, por vezes, ocorre de forma conflituosa. O conflito pode ser resolvido via aprendizagem coletiva e singular relacionada ao potencial comunicacional dos sujeitos envolvidos, tal como afirma Habermas (1991, p. 163):

Todo participante em uma prática argumentativa tem que supor pragmaticamente que, em princípio, todos que puderem ver-se afetados poderiam participar como iguais e livres na busca cooperativa da verdade, na qual a única coerção que pode exercer-se é a coerção sem coações que exercem os bons argumentos.

Procuramos compreender como se desenvolve, no contexto escolar em processo de democratização, o modelo organizacional que se baseia em corresponsabilidades vivenciadas. A tensão dinâmica que lhe é peculiar, é permeada de proposições argumentativas críticas que não apenas justificam e legitimam as instituições democráticas, mas parecem contribuir efetivamente para a formatação de uma proposição legítima, que impulsiona a escola para a autonomia. Isto, no entanto, nem sempre se explicita sob forma de proposição de regras formais.

A lógica organizacional é permeada pela lógica sistêmica que, por sua vez, apresenta-se perpassada por diversos dilemas, a exemplo do dilema da descentralização dos serviços educacionais (que se opõe à necessidade de coordenação de esforços por parte do governo e padronização de ações), o dilema da gestão participativa das organizações educacionais (conflitante perante os limites à participação de parcela dos sujeitos), o dilema da racionalização dos produtos educativos (contrária à dinâmica inerente à ação educativa), que são conflitos com os quais a escola se defronta.

Portanto, apesar da articulação do sistema escolar e do mundo da vida com princípios como a competitividade ou a participação, bem como do apego ao modelo hierárquico, encontramos um processo legítimo baseado na ação dialógica argumentativa. Esse processo acontece via trabalho coletivo educativo e conscientizador, desenvolvendo um formato alternativo de organização, através de mudanças culturais e sociais.

Essas mudanças são determinadas e são determinantes das relações de poder na organização escolar que se constituem, como diria Arendt (1991, p. 212) em “[...] um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força”. Por isso mesmo, existe “[...] entre homens quando eles agem juntos e desaparece no instante em que eles se dispersam [...]” (Arendt (1991, p. 212), o que significa que as relações de poder se constituem em cada contexto, em cada cultura, sendo elas que podem configurar, ou não, a escola *democrática*.

No Brasil, como sabemos, a democracia foi instituída formalmente no sistema educacional a partir da implementação dos órgãos de gestão nas escolas, da elaboração de projetos pedagógicos internos, da reformulação dos padrões de

financiamento e da instalação de programas de acompanhamento e avaliação dos sistemas locais e das unidades escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definiu as normas da gestão democrática do ensino público conforme os princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, bem como “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, assegurando, portanto, a participação dos diversos segmentos na organização escolar (Brasil, 1996).

A reorientação de responsabilidades definida pelas políticas educacionais pressionou as escolas a institucionalizarem a democratização via autogestão a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira em sua realidade particular. Entretanto, a nova dinâmica instituída nas escolas a partir do conjunto de regras estabelecidas que conduziria a sociedade brasileira e a comunidade escolar a atingir o padrão dito de qualidade, terminou reduzindo a organização escolar a *padrões comportamentais*.

Nessa perspectiva, podemos observar focos sutis de contestação às determinações normativas. Essas resistências têm caráter de manutenção de suas próprias normas de direção do processo de trabalho e são, na maioria das vezes, informais e, por isso mesmo, podem agir de formas contraditórias, configurando-se como reprodutoras de um sistema social, visto que não o modificam em sua estrutura. Ao mesmo tempo, as resistências são calcadas em formas culturais próprias dos grupos que compõem a escola, podendo gerar uma competência normativa em seu interior.

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

Com base nos construtos acima problematizados é que na pesquisa, realizada por meio de um estudo de caso, procuramos identificar o valor e o significado das relações de poder que permeiam uma escola democrática. Para tanto, nos utilizamos das práticas da observação e entrevistas com os segmentos da escola, cuja análise dos dados nos tem conduzido aos seguintes resultados.

Cultura e Relações de Poder na Organização Escolar: um estudo de caso

Procuramos realizar uma caracterização abrangente de um caso particular de organização escolar como referência significativa no conjunto do sistema escolar, visando a analisar as relações de poder. A abordagem fenomenológica nos auxiliou a compreender as práticas vivenciadas no cotidiano escolar e nas relações sociais ali vividas.

Com objetivo analítico-descritivo fizemos um mergulho etnográfico em que buscamos apreender os dados da realidade baseados no método da observação e de entrevistas pautadas em roteiros semi-estruturados, aplicadas aos diversos segmentos (direção, professores, alunos, corpo pedagógico, mães de alunos, funcionários, estagiários), fora os registros de diálogo informal com todos os segmentos, além de análise documental. Realizamos uma imersão no campo de estudos frequentando a escola num período de três meses, onde observamos aspectos explícitos da cultura, tais como formas de relacionamento, estratégias de convencimento, rotinas, bem como aspectos implícitos (crenças e modos de ver característicos de seus integrantes) (Malinowsky, 1978). Para tanto, procuramos *compreender* o mundo social a partir do *interior*, partilhando a condição humana dos indivíduos que observamos (tal qual preceitua o paradigma interpretativo ou compreensivo) e analisamos os dados coletados pautados nos preceitos da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2003).

A análise tomou como fio condutor a diversidade de entendimentos a respeito do papel da diretora na organização da escola, bem como as ações que são efetivadas no contexto escolar que implicam as noções de responsabilidade e participação.

Com o fito de caracterizar o contexto analisado no que diz respeito à distribuição de poder, relatamos inicialmente alguns elementos da história da escola escolhida para estudo de caso que nos pareceram indicativos da emergência de uma cultura democrática emancipatória.

Destacamos na história da escola que a sua criação esteve relacionada a um movimento social que enfatizou a constituição de uma comissão de educação na comunidade local que discutiu e reivindicou junto à prefeitura melhorias nas condições infraestruturais, demonstrando certo poder de organização como um princípio instituinte. A força deste movimento social foi um elemento determinante na institucionalização da escola, o que quer dizer que tanto o poder público admite e incorpora (democraticamente) as demandas da comunidade local, como esta dispõe do espaço democrático como um valor (cultural).

Enfatizamos as relações entre educação, cultura e poder visto que, por um lado, a escola é um espaço privilegiado de reprodução cultural e econômica das relações de classe (em que se destaca tanto a forma quanto o conteúdo do conhecimento escolar) e, por outro, a cultura não assume necessariamente uma forma reprodutivista. Entendemos que o reconhecimento da escola como espaço democrático sinaliza certa forma de reprodução social sistêmica, mas também significa autoprodução valorativa organizacional, o que ocorre de forma conflituosa e, em nossa análise, é observado por via de alguns aspectos tais como os diversos sentidos atribuídos ao papel da diretora e à participação dos diversos segmentos escolares na gestão.

A escolha da escola para o estudo de caso foi pautada pelo engajamento político prévio identificado como componente da participação ou uma pré-disposição para a autonomia, na perspectiva do mundo da vida. Outro motivo

para a escolha foi a sua premiação como *modelo* de gestão, o que enfatiza o reconhecimento social como escola exitosa, na perspectiva sistêmica.

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

A participação e o envolvimento pessoal da diretora nos deram indícios de um reconhecimento social de sua importância em um movimento que, de qualquer forma, resultou em esclarecimento do sentido da ação coletiva e consequente sucesso de conquista vindo, posteriormente, a se apresentar como modelo para o sistema, mas tendo sido gerado no interior da própria comunidade.

Assim, além da identificação de um poder instituinte de organização como referencial histórico, consideramos também que a dupla via de reconhecimento - a interna e a externa - nos oferece respaldo para afirmar que a escola escolhida, integrante do sistema público municipal de ensino de Recife – Pernambuco, foi interessante para a análise empírica daquilo que procuramos evidenciar: a instituição da gestão democrática no sistema escolar pode ser transformada em prática democrática concreta na escola a partir de um processo interno singular de aprendizagem coletiva, ou seja, da organização escolar, o que implica a redefinição do valor e do significado das relações de poder. Temos como suposição que esta aprendizagem ocorre via diálogo crítico-argumentativo que permite (ou limita) a incorporação de um projeto filosófico-pedagógico emancipador.

Desse modo, este processo seria estabelecido a partir da diversidade dos entendimentos manifestados e das ações daqueles que compõem a escola, que se delineariam num misto de organização hierárquica caracterizada como modelo burocrático e centralizador, configurando relações de poder de dominação ou reprodução social, por um lado e, por outro, do surgimento de uma liderança legítima no grupo, a exemplo do que o modelo de gestão democrática idealiza, delineando relações emancipatórias. Ambas as noções, de hierarquia e de liderança, conviveriam num mesmo modelo de gestão escolar democrática preconizado pelas políticas educacionais e se traduziriam como práticas organizacionais que refletem valores.

A análise que se segue, apresenta parcela dos resultados obtidos na investigação e entremeia alguns trechos coletados a partir da realidade observada e trechos em que apreciamos e discutimos os dados observados, o que é devidamente identificado. Nossa apreciação inclui referências a autores que nos apoiam.

Hierarquia como Forma de Organização e Controle

Um dos indicativos da valorização da hierarquia como forma de organização escolar emergiu das manifestações de satisfação com relação à escola por

parte das mães de alunos. A maioria das mães entrevistadas afirmou plena satisfação com os trabalhos da escola, e apenas duas o criticaram. Destas, uma foi enfática na crítica à diretora, afirmando ser ela “a desvantagem” da escola:

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

A fala denota que o *bom* ensino é associado à antiguidade docente, que retrataria um valor conservador. A insatisfação relaciona-se à expectativa relativa à hierarquia, referida ao modelo tradicional formal, visto que se espera a presença da diretora na escola o tempo todo. A crítica da entrevistada recai, portanto, sobre o *novo* modelo adotado que traz contornos de coresponsabilização, que não seria totalmente compreendido. Mesmo assim, a satisfação com a escola está presente no argumento favorável ao ensino.

Uma outra crítica veio da parte da responsável por uma instituição que atende crianças órfãs que estudam na escola, referindo-se à demora no encaminhamento de um documento para o Conselho Tutelar. Vale ressaltar o significado do Conselho Tutelar na organização escolar como instância *superior* ou externa, que tem poder também superior, e que parece oferecer suporte ou proteção à escola, em casos de alunos considerados extremos e sobre os quais “nem a gente consegue educar, nem a escola!” (Mãe).

Já entre os professores, a direção e o seu papel de liderança são interpretados de diversas formas. Alguns valorizam a hierarquia e o modelo hierárquico de organização, reforçando o traço centralizador do modelo burocrático de organização escolar, mediante referências à subordinação da escola ao sistema de ensino, bem como a subordinação dos segmentos escolares ao diretor. Os trechos extraídos das falas dos professores demonstram estas características, conforme o que se segue:

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

Nesse trecho, o docente refere-se à ausência de respeito em relação ao seu trabalho como consequência da ausência de subordinação à ordem, como se o conhecimento fosse valorizado a partir do modelo organizacional hierárquico. A nosso ver, a ausência da hierarquia é associada pelo entrevistado à falta de respeito ao profissional, o que justifica o descompromisso do sujeito, sem questionar o sua própria atuação ou competência. Esclarecemos que em nossas observações registramos certo descaso deste professor para com o cumprimento dos horários e também na relação com os alunos.

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

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

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

A hierarquia é ainda referenciada quando se trata da eleição de diretores como elemento *novo* que em nada muda o contorno da realidade escolar. Transfere-se a responsabilidade organizacional para a eleição atrelada ao clientelismo político, caracterizando o modelo democrático como responsável pela sua insatisfação: “a eleição de diretores nas escolas estaduais é um jogo de cartas marcadas” (Professor).

Essa fala ilustra certa valorização de uma hierarquia que ofereça sustentação ao trabalho da escola, denotando uma racionalidade burocrática, desde que a culpa não é de ninguém, ou seja, a direção apenas cumpre aquilo que o sistema determina e permite, especificamente referindo-se ao clientelismo político. Até porque traz uma outra referência do sujeito, a rede estadual e não municipal. Esta idéia de submissão nos sugere que há discordância quanto à efetiva representação de liderança legítima por parte da gestão escolar, bem como retrata o apego ao antigo modelo organizacional. Isso é reforçado quando um dos entrevistados responde a respeito da organização da comunidade escolar, ocasião em que se inclui como parte integrante de um grupo que responde pela escola:

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

Assim, contraditoriamente, embora reconheçam que o movimento de criação da escola poderia ser considerado como uma liderança comunitária real, entendemos que há forte identificação com uma hierarquia institucional. Isso indica que há um conflito de papéis relacionado à percepção do modelo democrático de organização escolar e, ao mesmo tempo, a uma cidadania passiva generalizada como tradição. A expectativa de mobilização do grupo está ligada mais ao caráter reivindicativo dos movimentos sociais ativos (como no momento da *conquista* da escola por parte da comunidade), do que à dinâmica processual do trabalho escolar.

Nesse sentido, a idéia de uma liderança que manipula é associada pelo entrevistado ao entendimento da indiferença por parte da clientela. Indiferença é sinal de passividade, o que indicaria baixo nível de participação por parte da comunidade. Entretanto, quando analisamos as formas de ocupação efetiva dos espaços de participação no cotidiano escolar, observamos a presença significativa de pais nas reuniões de pais e mestres, por exemplo, o que denotaria um elevado nível de participação. Se os pais vêm às reuniões, por que seriam vistos como indiferentes aos olhos do professor? A sua concepção de participação estaria sendo associada a uma mobilização permanente? Um alto grau de satisfação dos pais para com os espaços institucionais de participação não poderia ser compreendido como atividade?

Conforme Benevides (1991), o processo de participação é complicado e envolve iniciativa popular, que não deve ser confundida com a demanda por “mais democracia”, variando “de acordo com o enraizamento cultural da prática e com o nível de democratização efetiva da informação” (Benevides, 1991, p. 33). Lima (1998) analisa os diversos níveis da participação, reforçando a idéia de sua complexidade. Estes autores nos auxiliam a esclarecer as dificuldades de compreensão a respeito da participação na prática escolar.

O exemplo analisado nos conduz a observar as dificuldades de conceituação que se apresentam como confusão entre as diferentes condições e possibilidades para o exercício desse direito. A comunidade é vista como indiferente e, por isso, não organizada. A dinâmica observada numa reunião do Conselho Escolar, onde estavam presentes representantes dos diversos segmentos ilustra esta visão.

Chamou-nos a atenção o fato de que, para iniciar os trabalhos, a diretora (que estava coordenando a reunião) perguntou: “quem vai fazer a ata?” Ninguém respondeu, ninguém quis. “É só escrever as falas de todo mundo, tudo o que falam tem que registrar”.

Nada. Considerando que estava coordenando a reunião, a diretora assumiu a responsabilidade do registro formal, que poderia ser feito por qualquer um, bastando ser alfabetizado. Ela deu prosseguimento aos informes necessários e levantou uma série de pontos que foram então discutidos pelo grupo.

Atentamos para um sentimento de indiferença, apesar da *participação* (ou presença) dos sujeitos na reunião. A expectativa do grupo de que a diretora

deveria fazer o registro na ata nos parece ser uma tradição consolidada, denotando não apenas passividade dos segmentos escolares, mas também expectativa de responsabilidade que deve ser assumida por alguém que exerce o papel de coordenação. Entendemos que a omissão de professores, neste caso, que poderiam perfeitamente efetuar o registro, deve-se à costumeira subordinação funcional que os desobriga de ter que fazer algo relacionado à organização propriamente dita. O modelo hierárquico de concentração de poder gera uma expectativa de concentração de responsabilidades sobre quem *faz a gestão*, como um papel atribuído coletivamente.

Mas, apesar disso, se, por um lado, observa-se a hierarquia como valor institucional, por outro, identificamos a dinâmica escolar em desenvolvimento, onde se faz presente também um processo de redefinição de responsabilidades, desde que os espaços para participação e co-responsabilização são abertos.

Isso nos conduz a compreender que o modelo de organização vigente não é consensual nem harmônico, visto que há críticas, mesmo que ainda imprecisas. O poder depende dos elementos que podemos reunir numa determinada situação e da aceitação dos outros sobre aquilo que acreditamos e fazemos. O poder, portanto, está na comunidade e não no líder que a dirige.

Vejamus então, como acontece a organização escolar no sentido de um modelo cooperativo em construção.

Cultura Escolar e Organização Coletiva

Essa cultura é construção nossa, é uma conquista que nós devemos fazer, respeitando os níveis de aquisição que são diferenciados (Coordenadora Pedagógica).

O perfil da liderança, a nosso ver, parece importante para aqueles que se mobilizam para um processo de organização escolar instituinte, desde que um líder crítico compreende as *diferentes expectativas* e busca equacioná-las no contexto da comunidade escolar, reconhecendo as tensões políticas inerentes, inclusive os diferentes conceitos de autoridade (com base em valores opressivos ou emancipatórios), e relacionando-os às dimensões social e cultural. Conforme Estêvão,

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

A liderança, se pensarmos numa *organização comunicativa* (Botler, 2004), não suporta em si mesma o *valor emancipatório*. Este valor aparece na expressão de alguns sujeitos quando apresentam seu conceito de gestão democrática refletindo clareza na percepção do elemento coletivo e processual na construção do projeto democrático:

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

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

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

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

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

A imagem da hierarquia piramidal ainda nos parece presente e inclui o direito de a diretora decidir sozinha aquilo que bem entende, apesar da percepção de que não seja este o caso vivenciado na escola, conforme a fala do sujeito. A idéia da concentração de poder que o cargo de direção traz é percebida pelo professor como algo difuso, em conflito. Pagés (1987) esclarece que o poder dos gerentes se explica sobre o fundo negativo das contradições sociais

e, nestes termos, entendemos que a liderança é identificada como uma ação mediadora de redução das contradições.

A fala expressa, a nosso ver, que a hierarquia existe e deve existir, mas depende do nível de comprometimento da pessoa que assume a direção (*boa vontade*). Não depende, portanto, da equipe que faz a escola, mas de quem ocupa o cargo e, neste caso, observamos que há compreensão de que a diretora *tem o perfil democrático*, visto que não “quer dar vôo só”, apesar de ter o poder de comando. O poder lhe foi atribuído desde o momento em que foi eleita ou, mesmo no período do movimento comunitário anterior, representando, portanto, certo consenso organizacional e, por isso mesmo, identificada como mediadora.

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

Conforme Veiga (1996, p. 19), “[...] o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”. Neste sentido, vale lembrar que “[...] a escola que educa”[...] procura “[...] potencializar espaços micro-emancipatórios, facilitando uma actuação regulada pela tolerância e justiça” (Estêvão, 2003, p. 226). Desenvolve-se, portanto, uma cultura própria na escola, advinda dos costumes e das circunstâncias.

O conflito dinâmico nos indica o papel da liderança num formato democratizante e emancipatório e é também percebido, na visão dos entrevistados, como uma coesão que vai sendo estabelecida a partir da construção pedagógica coletiva, que se faz via reflexão a respeito do papel da direção e da corresponsabilização que o modelo democrático requer. Estas diversas manifestações fazem parte da construção do projeto pedagógico coletivo, sob forma de crítica ou resistência, num terreno conflituoso.

A reflexão coletiva pressupõe momentos destinados ao pensar conjuntamente na escola, bem como momentos destinados às manifestações individuais. A corresponsabilização como indicativo da organização democrática, depende do engajamento e dos valores dos sujeitos que a compõem. A reflexão coletiva inclui a diversidade, podendo mobilizar os sujeitos a partir de seus diversos posicionamentos para a ampliação de suas responsabilidades com a escola, passando a integrar uma *cultura organizacional democratizante na escola*.

A capacidade de argumentação indica, a nosso ver, a existência de diversas lógicas que perpassam a escola, seja por parte de quem tem vínculo permanente ou transitório, compondo o que aqui chamamos de *núcleo motor* (mundo da vida escolar).

Esse núcleo de ação colegiada é orientado para o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência profissional coletiva. Nestes termos, a ação organizacional é reflexiva e exercida de maneira dinâmica entre pares ou profissionais a respeito de questões pedagógicas e educacionais, nas perspectivas culturais, sociais e de cidadania. Isto nos auxilia a compreender por que, mesmo considerando a necessidade estrutural de rotatividade de pessoal, há exigência de uma troca de informações permanente e, desta forma, o relacionamento interpessoal entre professores e estagiários, ou entre direção e pais de alunos na escola não se constitui como hierarquizado.

A discussão a respeito da hierarquia se faz presente em diversas situações observadas, como o valor atribuído ao Conselho Tutelar, ora como *instância superior* que tem *mais poder* do que a escola, denotando sentimento de força, de autoridade, ora como instituição de apoio para dificuldades extremas de sociabilidade, servindo de referência para casos extraordinários.

Para a direção, em nosso entendimento, há clareza de que o Conselho Tutelar deve servir como última instância e que há um processo restritivo para o encaminhamento de crianças, tanto que há discussão prévia no Conselho Escolar onde estes assuntos são debatidos. O Conselho Tutelar é visto numa escala hierárquica da organização escolar, constituindo *instância superior* a quem a escola pode recorrer como força maior, mas a decisão que for tomada com reflexão coletiva, cautela e sentido dialógico ou lógica comunicativa é que indica o encaminhamento ao Conselho Tutelar, como *decisão interna* de contar com a colaboração de uma outra instância.

É assim também que o conteúdo assimilado pela escola é levado aos responsáveis pelos alunos numa *ação educativa*, a exemplo de reuniões de pais e mestres, onde a diretora é questionada a respeito das providências que a Escola estaria tomando quanto às crianças que batem em outras. Ela explica que dividiu uma parte de uma turma que estava com problemas de socialização e realocou em outro turno, esclarecendo: “A gente só não pode colocar essas crianças no meio da rua, tem que colocar na escola e trabalhar essas crianças. Os mais danados, a gente trabalha, senão, quantos meninos iam ficar na escola?” Complementa comparando com a escola particular que também tem problemas, embora de outro tipo.

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

É a convivência entre os sujeitos que fundamenta suas relações de poder. Neste caso, a escola se apresenta como espaço coletivo onde se fazem presentes oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades de seus diversos componentes, diferente da onipotência de um líder centralizador e autoritário.

Compreendemos que a lógica da corresponsabilidade faz parte do discurso cotidiano da diretora e do corpo técnico-pedagógico, na busca permanente, em momentos formais e informais, de uma sensibilização conjunta, oferecendo, frequentemente, oportunidades de esclarecimento que reforçam a idéia de que a escola não trabalha sozinha, mas coletivamente.

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

Considerações Finais: cultura e relações de poder na organização escolar

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

Liderança é associada à coerência ética e consistência comportamental. Liderança tem caráter emancipador, visto que há reconhecimento de competências e valores na pessoa do gestor. O conceito de gestão escolar democrática reforça a idéia de liderança associada à coordenação de esforços do grupo de referência para organizar a vida escolar e ainda da liderança como um serviço a ser prestado no contexto do trabalho escolar, ou melhor, como coordenação de esforços associada à prestação de contas à comunidade, diferente de poder autoritário.

Este modelo é expresso nas palavras dos próprios segmentos escolares como, por exemplo, nos diz uma professora: “Gestão escolar democrática é quando a escola é “dirigida” (aspas da professora) por uma maioria que compõe a comunidade escolar. As decisões são tomadas em reuniões. Tem uma pessoa que lidera, mas existe a preocupação de se formar o grande grupo para se tomar decisão.” A fala indica que há compreensão por parte dos sujeitos de que sua opinião tem importância, porque o efeito dela é visível na prática concreta e as decisões acertadas coletivamente passam a vingar. Por isso mesmo, se dispõem a participar.

A noção de gestão democrática é relacionada à liderança que coordena os esforços do grupo a partir das opiniões emitidas, como um critério de respeito

às liberdades individuais e construção coletiva da noção de bem comum, como consciência profissional coletiva e *liderança colegial* (Sanches, 2000).

O sentimento de confiança é também expresso claramente, o que indica que as relações interpessoais têm sentido bilateral, na medida em que a confiança da diretora parece oferecer segurança e valorização pessoal, o que tende a gerar um trabalho melhor, via processos dialógicos e não unilaterais de cobrança e fiscalização.

Há um entendimento de que quem *faz* as regras organizacionais é a direção, mas é a *conversa* com alunos, pais, professores, funcionários que norteia as regras apresentadas e, portanto, que as legitima e atende aos anseios coletivos. Compreendemos que se faz presente um sentimento de representatividade *assegurada* via núcleo motor, visto que observamos nas afirmações um tom de satisfação quanto à postura de consulta anterior à determinação das regras.

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

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

As relações de poder são construídas e compartilhadas socialmente, visto que o poder de um indivíduo ou grupo numa dada situação depende da aceitação que o mundo oferece em troca de seus esforços (Rios, 1999). Nestes termos, as relações de poder na organização escolar referem-se a uma construção valorativa coletiva, relacionada à cultura da comunidade escolar. O ideal hierárquico vai abrindo espaços a um perfil de liderança que não se centra apenas no diretor, mas num conjunto de sujeitos que se articula com o modelo democrático de gestão e vai, paulatinamente, ganhando mais adeptos, formando o núcleo motor, que compartilha dos novos valores coletivamente referenciados.

Finalmente, compreendemos que a democracia como valor vem sendo desenvolvida no interior de escolas como reflexo das políticas educacionais contemporâneas, *apesar* da demanda formal de regras a serem cumpridas e também *a partir* delas, considerando o conjunto das manifestações culturais que se fazem presentes e que permeiam as relações de poder inerentes.

Recebido em maio de 2009 e aprovado em setembro de 2009.

Referências

- APPLE, M. e BEANE, J. (Org). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BENEVIDES, M.V. **A Cidadania Ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.
- BOTLER, A. **A Escola como Organização Comunicativa**. Tese (Doutorado) – PIMES, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.
- CHAMBEL, M. J.; CURRAL, L. **Psicossociologia das Organizações**. Lisboa: Texto Editora, 1995.
- ESTÊVÃO, C. **Educação, Democracia e Participação**: relatório da disciplina. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.
- ESTÊVÃO, C. Organizações Educativas, Justiça e Formação. In: FERREIRA, N. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 219-240.
- ESTÊVÃO, C. **Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização**. Braga, Portugal: UMINHO, 1998.
- FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.
- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1993.
- FRIEDBERG, E. **O Poder e a Regra**: dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- HABERMAS, J. **Escritos Sobre Moralidade e Eficácia**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.
- HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.
- LIMA, L. **A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 1998.
- MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- PAGÉS, M. **O Poder das Organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.
- RIOS, T. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANCHES, M.F.C. Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. In: COSTA, M.; VENTURA (Org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Portugal: Universidade, 2000. P.45-64.

TORRES, L. L. **Cultura Organizacional Escolar**: um estudo exploratório a partir das representações dos professores. Braga, 1995. Dissertação (Mestrado) - UMINHO, Braga, 1995.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP. Papirus, 1996.

WEBER, M. **Ética Protestante e o Espírito Capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1983.

Alice Happ Botler é doutora em Sociologia, professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

E-mail: alicebotler@hotmail.com