

ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR

Alice Happ Botler*

Problematização

A discussão sobre a ética teve impulso no universo brasileiro a partir de acontecimentos que culminaram na renúncia do presidente da república, no final dos anos 1990, com o movimento pela ética na política, as denúncias sobre a corrupção na sociedade e com a violência nas relações sociais, aspectos que trouxeram à tona questões tão antigas como o ser humano. É nesse contexto que os educadores são levados a assumir uma postura crítica e política frente às questões sociais enfrentadas. Esta discussão filosófica buscou ir além da explicação, da descrição dos fatos da realidade, para buscar o sentido dessa realidade, seus fundamentos, suas verdades.

O que fundamenta o debate educacional relativamente à ética é algo não tão “novo”,

senão pela abordagem que agora passa a assumir: a dimensão ética vem sendo apontada como mediadora entre a dimensão técnica (tão valorizada na pedagogia tradicional) e a dimensão política (supervalorizada na perspectiva educacional crítica) (Rios, 1999).

A ética vem, então, veiculada junto à possibilidade de ser estabelecida uma ação pedagógica metodologicamente bem articulada com uma perspectiva crítica e transformadora e passa, necessariamente, pela revisão crítica de conceitos e valores morais que, se antes eram instituídos previamente pela “sociedade” (“os outros”), agora passam a fazer parte da análise que cada indivíduo deve desenvolver, via postura reflexiva. Nesses termos, podemos aqui apresentar um conceito de ética como sendo o de juízo crítico de

* Doutora em Sociologia, professora da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, alice.botler@ufpe.br

valores morais e tal conceito fundamenta nossa análise da organização escolar, juntamente com outro, qual seja, o de cultura.

Cultura é um estruturante profundo do cotidiano de qualquer grupo social, é um campo no qual travam-se lutas em torno do processo de significação de um mundo que é social. Os conflitos da esfera cultural derivam da divergência de interesses entre diferentes grupos e da tentativa, por parte de alguns grupos, de impor seus significados aos demais. Cultura é, portanto, esfera de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais.(Chauí, 1997).

Para efeito de nossa análise, rejeita-se a possibilidade de um campo cultural harmônico, no qual as diferenças coexistam sem problemas: a diferença não deve ser vista como resultado de negociação entre grupos culturalmente diversos. Cultura é produto da intervenção intencional e consciente dos homens na realidade, é o elemento distintivo dos homens dos outros animais. Em outras palavras, cultura pode ser definida como *mundo transformado pelos homens*. E a primeira coisa que leva os homens a fazerem cultura é a necessidade. Todos os homens participam de alguma forma da criação cultural, estabelecem normas para sua ação, partilham valores e crenças.

O debate que propomos centra-se na abordagem teórica da escola como Organização Comunicativa, uma análise da gestão escolar democrática de abordagem emancipatória, que observa a escola na perspectiva da autoprodução ética e cultural e como espaço de comunicação. Trazemos, num primeiro momento, alguns aspectos teóricos utilizados como referências para, num segundo momento, apresentar resultados de uma investigação realizada numa escola pública municipal. Ao final, apresentamos nossa análise da realidade como uma interpretação ao que entendemos ser o perfil de uma organização escolar ética e emancipatória.

Organização Escolar Comunicativa

O estudo que realizamos analisa a organização escolar a partir da dimensão anta-

gônica em que a democracia se realiza, ou seja, focamos o conflito entre aquilo que chamamos de *direção democrática* e a construção democrática legítima. Nesses termos, apresentamos algumas referências que tomamos como base de análise:

A primeira delas é a que entende que o suposto consenso democrático ocorra como reflexo e com implicações filosóficas (morais) e políticas (relações de poder). Uma segunda referência é a de que compreendemos que a política educacional adotada não reconhece as desigualdades sociais existentes nem as relaciona a fatores econômicos, sociais e culturais que as diferenciam. A terceira referência diz respeito à compreensão de que a dinâmica instituída reduz a organização escolar a padrões comportamentais, ou seja, determina um conjunto de normas que não conduz a escola à formulação de um projeto filosófico-pedagógico próprio.

Esses aspectos nos estimulam a investigar os limites da cidadania, situados no contexto paradoxal entre liberalismo e democracia (democracia liberal), desde que observemos que a chamada igualdade política foi historicamente construída na luta entre projetos distintos. Nos últimos 20 anos, portanto, nos perguntamos se a democracia é mesmo realizada como um valor universal desejável ou fruto de conflitos! Em outros termos, nos perguntamos se a democracia é mesmo consensual. E a cidadania, também tida como *valor universal*, estará espelhando um cidadão "do mundo" ou aquele que perdeu a possibilidade de fazer suas leis e pode apenas fazer uso de seus direitos de forma racional?

O debate dos anos 90 aponta para a crítica da excessiva racionalidade da perspectiva burocrática e busca compreender os fenômenos sociais como artefatos culturais, bem como a organização em sua singularidade e dinâmica própria. A perspectiva interativa (clima organizacional analisado como uma representação abstrata criada pelos indivíduos em interação) e cultural (cultura organizacional como fator relevante, visto

Ética na gestão escolar

Alice Happ Botler

que influencia a contextualização e a formação de interações grupais) coloca a organização escolar como uma *cultura*, ou um conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas e práticas, apresentando também reflexos das culturas nacionais/globais.

Para efeito da análise aqui proposta, toma-se como contraponto o projeto tradicional empregado pelo sistema educacional brasileiro baseado no modelo organizacional que permite caracterizar a escola como *burocracia* (baseado na centralização das decisões na cúpula, na ausência de autonomia das unidades da organização, no detalhamento de atividades a partir da divisão rigorosa do trabalho, previsibilidade de funcionamento com base em planejamento; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional; obsessão pelos documentos escritos; comportamentos padronizados com base em normas estáveis; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; concepção burocrática das funções) (Weber, 1983).

Toma-se como referência de análise um modelo de organização educacional apoiado nas idéias de Habermas, que reformulou o conceito de racionalização de Weber, o qual afirmava que a ação racional seria dirigida a fins e exercício de controle e, por isso mesmo, a racionalização das relações vitais equivaleria à institucionalização de uma dominação e indicaria uma combinação entre a ação instrumental, que se orienta por regras técnicas que se apóiam no saber empírico, e um comportamento da escolha racional, que se orienta por estratégias baseadas num saber analítico, implicando deduções de regras de preferência (sistemas de valores). Para Habermas (1968), enquanto a ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados segundo critérios de um controle eficiente de realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só é possível obter de uma dedução feita com o auxílio

de valores e máximas. Nesse sentido, o autor distingue a *racionalidade cognitivo-instrumental* da *racionalidade comunicativa* (substantiva). Ação comunicativa é uma interação simbolicamente mediada, que se orienta segundo normas que definem as expectativas recíprocas de comportamento. A racionalidade da ação comunicativa confronta-se com a racionalidade da ação instrumental e estratégica e aí entram em crise os modelos da sociedade tradicional e as formas de legitimação da dominação.

A relação entre esses dois modelos configurou a idéia da *escola como organização comunicativa* (Botler, 2004) e nos interessa particularmente para a análise da organização escolar no seio do sistema educacional caracterizado pela *direção democrática*, compreendida aqui como disposição tecnocrática à democracia representativa, de tal forma que o dualismo trabalho e interação passa a ocupar um segundo plano na consciência dos homens.

Queremos dizer com isso que o modo de vida democrático foi adotado justamente como racionalidade legitimadora na sociedade moderna, em detrimento de uma competência comunicativa. Habermas (1968) explica que a ação racional mantém um domínio perante o contexto institucional e também absorve a ação comunicativa enquanto tal. O homem parece integrar-se nos dispositivos técnicos na medida em que reproduz a estrutura da ação racional no campo dos sistemas sociais. A racionalização tende ao deslocamento da orientação da ação voltada para valores racionais (racionalidade substantiva) para a ação puramente instrumental (racionalidade formal). Em outras palavras, "racionalização significa, em primeiro lugar, a ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios de decisão racional" (Habermas, 1968:45).

Essa discussão nos auxilia a esclarecer as diferentes lógicas que regem a organização escolar democrática, num misto entre uma racionalidade burocratizante (numa perspectiva weberiana) e uma racionalidade

de crítico-argumentativa (perspectiva habermasiana), esta última com o sentido da emancipação.

Assim, a escola pode ser vista como um subsistema que é perpassado por lógicas externas (como a do Estado, da economia,...), principalmente fundamentadas numa razão que é instrumental, bem como por lógicas que lhe são internas (como seu contexto de interação, de comunicação, de interpretação...), que poderiam ser mais embasadas numa razão comunicativa, mas também são fortemente perpassadas pela racionalidade instrumental. As soluções ou respostas encontradas para os problemas postos na organização escolar são soluções aceitáveis para todas as partes, com um certo sentido de equilíbrio dinâmico. Em outras palavras, a organização escolar é vista como constituída dinamicamente a partir de um duplo movimento interior de resistência à racionalização exterior e, ao mesmo tempo, de aceitação ou acomodação aos preceitos organizacionais do sistema em que se insere.

A organização escolar, portanto, não é apenas reprodutora das orientações normativas determinadas a partir do centro (do sistema educacional), mas também é articuladora (periféricamente), como centro de decisão política e de autocontrole, ainda que nem sempre de forma estável e homogênea. Portanto, não é apenas o sistema educacional que determina as escolas, mas estas, ao serem assumidas como centros de ação educativa concreta, por atores concretos, confirmam e reinventam a existência do centro. A tensão permanente entre a centralidade da escola e o caráter periférico que lhe é atribuído (no sentido da "direção democrática") faz com que os atores em interação disponham de margens de autonomia relativa para a utilização das regras existentes ou para a criação de novas regras, formais ou informais, seja através de ações políticas organizadas, seja através da resistência ou da clandestinidade (Botler, 2004).

Seguindo tal orientação, a investigação busca conhecer o universo cultural das organizações escolares e apreender em seu interior as possibilidades de desenvolvimento de uma razão ético-comunicativa que permita efetivar na unidade escolar uma autonomia singular (instituinte) e um cotidiano legitimamente democrático (democrático-deliberativo) centrado na participação ativa dos sujeitos que fazem a organização escolar.

Nesses termos, a razão ético-comunicativa é entendida como um código de conduta instituído via argumentação substantiva, que oferece respaldo à tomada de decisões crítica, criativa e consciente, o que, supomos, fundamenta as ações da organização escolar na perspectiva da concretização de um modelo participativo e emancipador. Esse modelo participativo está associado à possibilidade de cada unidade escolar identificar instrumentos e formas de análise, interpretação e comunicação dos elementos envolvidos na sua organização, refletindo diretamente em sua autonomia instituinte, singular. Autonomia é entendida como o aprofundamento de conhecimentos sobre os princípios éticos presentes na organização escolar, construída através do diálogo argumentativo e da atividade participativa da organização escolar (ainda que venha a repetir, mas também ampliar conteúdos/ conhecimentos).

A perspectiva aqui adotada observa os avanços obtidos a partir das frestas disponibilizadas pela racionalidade sistêmica, em conflito com a lógica normativa, mas encontrando nela suas fontes, ou seja, a construção legítima da vontade democrática não é tão somente autêntica.

A Organização Escolar entre a Cultura Democrática e a Cultura Burocrática

Essas questões nos remetem a analisar a escola pública brasileira, onde vislumbramos características de cumprimento burocrático de regras sem o devido entendimento de seus princípios e valores inerentes. Queremos dizer com isso que a política educa-

cional adotada generaliza a organização escolar, na medida em que se conforma como uma “estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que age conforme métodos impessoais” (Motta, 1986).

Ora, em termos de organização, propriamente dita, entendemos que a escola deveria ser o local privilegiado de interação entre sujeitos capazes de linguagem e ação, seja por meio verbal, seja não verbal, que estabelecem uma relação interpessoal. Assim, procuramos tecer uma análise da organização escolar inspirada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, buscando conhecer os limites e as possibilidades do chamado “consenso democrático”.

Compreendemos que a democracia tenha condições de se estabelecer como uma ação emancipatória desde que as normas que conduzem as ações sejam justificadas com argumentos substantivos para que os sujeitos envolvidos na ação não sejam a ela submetidos por critério de coação (validação da ação via intersubjetividade). Além disso, para que a democracia seja emancipatória, a validação das normas deve se sustentar sobre três pilares fundamentais, quais sejam, um processo dialógico, racional (argumentativo) e democrático.

Nesses termos, compreendemos a ação ético-comunicativa ou emancipatória como uma ação orientada para o entendimento (não apenas para o sucesso). Por isso mesmo, podemos dizer que se distingue o ser (autônomo) do dever ser (submisso) o que, na prática se apresenta como uma autonomia que acontece não pela via das normas, mas pelo consenso; e o consenso acontece via interpretação, em que os sujeitos buscam a coordenação das ações. Aprende-se com os erros, desde que esses sejam identificados, o que permite que os valores sejam construídos nas relações intersubjetivas. O diálogo crítico-argumentativo, portanto, é aquele que apresenta consistência e coerência entre o dito e o vivido, bem como ri-

queza de argumentação. Ele gera capacidade de influência (poder).

Escolhemos para nossa investigação uma escola da rede pública municipal, em Recife, reconhecida por apresentar um processo de gestão diferenciada e de mobilização social popular e procuramos analisar suas estruturas, estratégias e dinâmicas que pudessem demonstrar como a *instituição* da gestão democrática no sistema escolar pode ser transformada em *prática democrática concreta* na organização escolar, como uma *mediação* das contradições entre a proposição normativa instituída e a organização emancipatória instituinte. Selecionamos como categorias de análise: relações de poder, formas de participação na organização e o potencial argumentativo.

Dentre os resultados colhidos na realidade escolar, apresentamos aqui, para efeito de exemplo da análise realizada, algumas passagens que indicam a proposição e a vivência de regras organizacionais. As regras são criadas nos espaços de relações informais, não apenas naqueles espaços institucionais reservados às discussões e decisões na organização. Citamos as regras de utilização do campo externo, firmadas numa reunião do Conselho Escolar, em que se decidiu que só as crianças pequenas poderiam utilizar o campo e as grandes não (meninos grandes não saberiam cuidar *bem* do bem coletivo). Essas regras expressavam tanto um sentido de cuidar bem do campo, como um valor que tem não apenas caráter moral, mas ético, visto que está presente na definição da ação escolar organizada, como um sentido de bem coletivo, relacionado ao valor de bem público, ou seja, a Escola é pública, porém deve ser devidamente cuidada por parte do público específico que dela deve se apropriar (promoção do bem público pela via da liberação coletiva).

Passamos a descrever a apropriação da regra no cotidiano que explicita alguns conflitos gerados entre a regra instituída e a infração ou clandestinidade das ações organizacionais num contexto que é “demo-

Ética na gestão escolar

Alice Happ Botler

crático". Um dos diálogos travados entre professoras no recreio escolar indica o conflito:

"Na quadra, os meninos não podem brincar porque às vezes tem ratos mortos, tem muito mato, tem buracos, por isso os meninos não saem. Tem que chamar a prefeitura pra tratar da quadra".

"Mas também é mais difícil controlar (os alunos) lá fora."

"Sabe que, por lei, não pode ter portão com cadeado, etc, para poder circular e evacuar, caso haja pânico ou incêndio. Há uma circulação ao redor da escola, mas não dá pra deixar os meninos soltos porque eles podem fugir."

"Aqui dentro (do salão) eles só podem brincar de pega"

Perigo, desejo de acomodação ao salão fechado onde é mais fácil "olhar" as crianças, consciência da legislação, bem como as noções de conseqüências e responsabilidade estão presentes nos argumentos que representam as idéias do grupo. Na seqüência do diálogo, observamos a dinâmica vivida.

Enquanto a maior parte das crianças vai para a cozinha, pegar a merenda; alguns meninos saem pela fresta forçada da grade do portão grande situado na parte da frente do salão, que está trancado com cadeado. Trouxeram uma bola e vão jogar no campo externo! Um deles tirou a camisa e deu para a professora segurar, guardar. Ou seja, ela sabe e vê que eles vão para o campo, saem pela fresta aberta do portão "proibido" de sair que, inclusive, é "guardado" por uma funcionária.

Há uma terceira alternativa de passagem pela cozinha, por onde passam poucas crianças, professores e funcionários. A merendeira parece ser brava e respeitada. De vez em quando se escuta: "Eu já não disse que não é pra passar por aqui?" Mesmo com a alternativa da cozinha, sem regras explícitas de proibição de passagem, as crianças dificilmente passam ali (regra não-formal), mas, apesar da presença da funcionária responsável pelo portão e da interdição explícita, as crianças passam a olhos vistas pela fresta proibida.

As atividades que não têm cunho educativo (limpeza, merenda, serviços gerais) não são valorizadas nas escolas, mas "o trabalho da merendeira que é responsável pela preparação e distribuição de alimentos, envolve atitudes e modos de agir que podem influenciar a educação das crianças de forma positiva ou negativa, daí a sua importância educativa" (Ferreira, 2003). A merendeira é respeitada e, por isso mesmo, tem certo poder instituinte (faz regras), enquanto a funcionária do portão cumpre regras instituídas por outros sem atribuir sentido.

Compreendemos que a transgressão à regra signifique discordância, (des)responsabilização, conformismo e acomodação, que limitam o potencial de proposição de novas regras, gerando as informais, ao invés de servir de passo à instituição de novas regras formais para a organização escolar e o consenso obtido informalmente se sobrepôs ao definido na reunião formal, da qual as professoras fazem parte.

A infração de regras não é entendida como falta de respeito institucional, mas como expressão de uma ação coletiva que inclui, entre outros, um conceito de participação na vida escolar em que nem todos se reconhecem comportando uma *competência instituinte*, mas, pelo contrário, se auto-referenciam a partir de uma racionalidade burocrática (cumprimento de regras) e onde há espaços para a existência de regras não-formais. Compreende-se a negação da regra como atitude positiva de definição de estratégias organizacionais.

Conforme Lima (1998), a participação na organização acontece em níveis diversos que ora se aproximam, ora se distanciam dos objetivos da organização (participação direta ou indireta, formal ou informal, convergente ou divergente aos objetivos da escola), ao que o autor denomina de "infidelidade normativa" ou, em outras palavras, fidelidade a outros objetivos pessoais ou de subgrupos.

O consenso obtido coletivamente não significa aceitação de todos, mas a demo-

Ética na gestão escolar

Alice Happ Botler

cracia é um processo em que as pessoas tratam de problemas coletivos, ideais e ações, orientados no sentido do bem comum, e não do bem privado de cada um: a razão coletiva baseada na argumentação permite chegar a um julgamento coletivo, que formula um conjunto de princípios e valores que dão consistência às regras da escola, que não são apenas um recurso lingüístico, mas um recurso político (competência político-comunicativa). Nesses termos, a ética é vista como um juízo crítico de valor e, nesse caso, um juízo crítico coletivo de escolha de valores comuns para a organização escolar.

Gestão democrática na organização comunicativa

Dentre os resultados colhidos, observamos que coexistem concepções de democracia e participação não coincidentes, que privilegiam concepções de emancipação específicas, o que contribui para a adoção de referências sistêmicas interpretadas como perspectivas de vida.

Observamos que a cultura escolar valoriza a hierarquia que sustenta o trabalho da escola, (racionalidade burocrática) ao mesmo tempo em que há quebra de hierarquia nas relações de poder. Conseqüentemente, não há garantia quanto à adesão ao valor democrático como opção de modo de vida: as instituições sociais comportam valores tradicionais que podem ser conflitantes com os valores de um determinado contexto/moralidade. A aprendizagem coletiva organizacional reflete o conflito interno e as diversas táticas de mobilização que espelham lógicas diferentes e éticas diferentes.

Compreendemos, portanto, que cada indivíduo é a instância última para a avaliação daquilo que é realmente de seu interesse e o seu interesse integra uma tradição cultural do grupo; o que varia são os limites entre os interesses individuais e grupais que se delineiam na organização escolar. A revisão de valores pertinentes à escolha das necessidades prioritárias na organização se desenvolve dialogicamente: os valores cul-

turais são revistos na medida em que, discutidos coletivamente, podem dar vez a novas normas, como princípios ou padrões de conduta. Assim, os indivíduos ou grupos são motivados a criar novas regras de convivência social como diversos centros de poder, via consenso obtido coletivamente.

Há uma liderança ou núcleo motor que desempenha papel de preservação do saber local e mobilização para a construção crescente da autonomia, respeitando os sentidos atribuídos, integrando o mundo da vida e o mundo sistêmico. Ela contribui para que a participação seja abordada em função da diversidade cultural e moral e adotada como um valor atribuído coletivamente via argumentação substantiva: há relação entre *competência comunicativa* e *competência política*.

Nesses termos, o perfil da gestão e organização da escola assume um formato misto entre uma direção racional e controladora e a coordenação de um trabalho coletivo, perfil esse atribuído através de lógicas diversas e conflituosas subjacentes à escola, o que inclui a transgressão de regras ou "infidelidade normativa" de que trata Lima (op. cit.). Assim, as ações e as regras para a ação incluem critérios de validação das ações e instituições, o que não é arbitrário, mas, ao contrário, mostra-nos a concretização de uma determinada moralidade, mescla da moral institucional e organizacional, aqui compreendida como uma perspectiva que é ética e argumentada.

É nesse caso que o cumprimento de regras democratizantes oriundas do sistema educacional, tais como a utilização do Conselho Escolar como instrumento de organização numa perspectiva emancipatória, deixa de ser apenas burocrático e passa a ter sentido. Porque o sentido não é dado, mas adquirido, construído.

Queremos dizer com isso que a gestão escolar que conhecemos traz características emancipatórias via conflito inerente. Ela aprende como estabelecer as condições e oportunidades que estimularão os segmentos, que capacitarão via curiosidade natural

Ética na gestão escolar

Alice Happ Botler

e ansiedade individual por significados, para que os indivíduos e subgrupos que fazem a escola se apoderem de significados por si mesmos.

A gestão democrática emancipatória se efetiva quando consegue ensinar aos segmentos que eles devem pensar por si mesmos, ou seja, precisam desenvolver o hábito da reflexão, o que permite atribuir valores próprios da cultura / culturas daquela organização e que fazem parte de uma formação ética.

Dessa forma, compreendemos que uma ação responsável e comprometida envolve uma discussão construída a partir das contribuições de cada um. Percebemos que as questões que nos são colocadas pelo cotidiano, não necessariamente, já têm respostas prontas, regras pré-estabelecidas, mas podemos e devemos esperar idéias conflitantes, métodos alternativos de pensar, pensamentos criativos e imaginativos de outras pessoas, o que pode representar contribuição significativa.

Ética na gestão escolar

Alice Happ Botler

Referências Bibliográficas

- BOTLER, Alice. *A escola como Organização Comunicativa*. Recife, UFPE, 2004 (tese de doutorado)
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.
- FERREIRA, Andréa Brito (2003). *A "fabricação" do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos alunos fora da sala de aula*. Recife: UFPE (tese de doutoramento).
- HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- LIMA, Licínio. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Portugal: UMINHO, 1998.
- MOTTA, Fernando Prestes. *Teoria das Organizações: evolução e crítica*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- PIZZI, Jovino. *Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- RIOS, Terezinha. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 1999.
- WEBER, Max. *Ética protestante e o espírito capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1983.

Ética na gestão
escolar

Alice Happ Botler

Ética na gestão
escolar

Alice Happ Botler