

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A LEGITIMAÇÃO DA AUTORIDADE:
DESDOBRAMENTOS E IMPLICAÇÕES AOS
PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA
EDUCAÇÃO**

Denise Gonçalves Pinto

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

A LEGITIMAÇÃO DA AUTORIDADE: DESDOBRAMENTOS E IMPLICAÇÕES AOS PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Denise Gonçalves Pinto – Autora
Maria Elizabete Londero Mousquer - Orientadora

RESUMO

Este texto trata de discutir a temática da autoridade como conceito e como prática, a partir do princípio de legitimação social e de suas configurações que acabam produzindo efeitos aos processos de gestão democrática da educação. A proposição é de visualizar a autoridade como problematização nos contextos educacionais, visto que se faz necessário repensar as formas de atuação e operacionalização da gestão em propostas mais descentralizadas e de compartilhamento do poder. Para que isso ocorra satisfatoriamente e não apenas como imposição legal, as relações de autoridade precisam ser construídas e legitimadas pela superação de sua natureza hierárquica. Assim, o estudo trata da polissemia dos conceitos de autoridade e a construção dos mecanismos de participação, no contexto de gestão democrática, a partir de uma abordagem multirreferencial em que se utilizou de um referencial teórico que explicitasse os componentes que atuam na dinâmica dessas relações.

Palavras-chave: Autoridade, Educação, Gestão educacional

THE LEGITIMACY OF THE AUTHORITY: DEPLOY AND IMPLICATIONS FOR DEMOCRATIC PROCESS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT

The present paper is aimed at discussing the issue of authority and understanding concepts, ideas and practices through its implications for the process of democratic management of education, trying to analyze the social legitimacy and to assess elements of authority relations in educational contexts through the focus of democratic management. This concept emphasizes the management proposals for the reorganization of educational institutions – according to this perspective, it is necessary to rethink the forms of action and operational management in the most decentralized proposals and the sharing of power. In order to make it satisfactorily, not only as an obligation through law, the relations of authority need to be constructed and legitimized by the overcoming of its hierarchical nature. Thus, the research is concerned with the polysemy of the concepts of authority and the construction of mechanisms for participation in the context of democratic management, from a qualitative methodology to stamp that was used in a theoretical framework to clarify the components which operate in the dynamics of these relations.

Keywords: Authority, Education, Educational Management

1 Introdução

Considerando que a educação encontra-se em sua prática e teoria produzindo e reproduzindo o sistema vigente subordinando-se a tutela do Estado e do projeto político-econômico-globalizado (neoliberalismo) em sua quase totalidade, este texto pretende abordar concepções e práticas sociais de autoridade e seus desdobramentos no âmbito da gestão educacional.

Vivemos em uma época de intensas transformações em todas as esferas sociais, através do fenômeno da globalização, da reorganização do capital, das tecnologias e o controle sobre os mercados que acentuam as contradições sociais, gerando conflitos em todos os setores e instituições. Em linhas gerais, isso faz com que se reveja à questão da autoridade, situada nessa configuração social, caracterizada pela “volatilização” em diversas esferas dentre elas dos conceitos e significados.

Nessa complexidade social, permeada pela heterogeneidade, muitos conceitos e valores vão sendo problematizados, questionados, promulgados, avaliados, quantificados, e defendidos como universais. Ocorre um fenômeno muito interessante de ser pensado que é a legitimação de determinados discursos e práticas que refletem e acabam reproduzindo formas e idéias de perceber, ser e agir no mundo.

O campo educacional não fica alheio a essa lógica, como afirma Nash (1968) “a escola, como instituição, está muito estreitamente integrada com a sociedade, para que dela se espere como fator de controvérsia” (p.178).

Nesse contexto buscam-se compreensões em se pensar na Gestão Educacional Democrática frente o princípio de autoridade - dialogando com as suas manifestações na macroestrutura do sistema educacional e na microestrutura escolar. Propondo um pensar sobre a desconstrução e (re)construção do papel da autoridade a partir de uma abordagem que, corroborada por Pey (2001), nos incentiva a aprender que temos de

[...] desnaturalizar a Lei, seja ela religiosa, moral, jurídica, parlamentar ou científica. [Isso] no âmbito dos saberes, implica contar a história da norma, regra ou lei, ou seja, como e por que determinados procedimentos adquiriram o estatuto de lei. No âmbito dos fazeres, tentar construir espaços de liberdade, vivendo outras lógicas, inventando a vida (p. 12).

A temática da autoridade é permeada de sentimentos e de valoração social. Ao longo da historicidade foi compreendida e interpretada como maléfica ou necessária, de acordo com os interesses e pela dinâmica do jogo de forças estabelecidos.

Autoridade é uma palavra que tem dois sentidos básicos importantes: o negativo e o positivo. Desperta emoções nos indivíduos, sentimentos atrelados as necessidades ou as limitações sociais. Palavra dúbia, inclinada a sentidos de direção, guia, referência ou a características de obediência, controle e servidão.

Norteadas pela análise interdisciplinar e multirreferencial¹, cuja perspectiva se caracteriza na busca de subsídios teóricos sobre conceitos e práticas de autoridade e nos pressupostos da gestão educacional democrática, tem-se, com este estudo, a proposta de ampliar as discussões e promover o autoconhecimento para uma nova gestão, que faz parte de um novo paradigma², em que emerge a participação relevante e que cria condições para que os indivíduos não fiquem restritos aos limites das instituições, mas que possam vir a trabalhar para sua transformação.

Nessa perspectiva o texto está organizado em dois momentos. O primeiro, aborda o conceito de autoridade, sua construção e (re) construção através dos entrelaçamentos com o poder e a hierarquia. A legitimação da autoridade na educação, através do pensamento de Arendt (1992), bem como os paradoxos entre autoridade e autoritarismo em contextos educativos. O segundo momento enfoca os desdobramentos da gestão educacional nas relações entre a autoridade da lei e as suas definições nos rumos da educação, apontando as polarizações entre os discursos e as práticas presentes nas estruturas educacionais. Em notas conclusivas reafirma-se o princípio da autoridade como ponto de partida nas relações educacionais.

¹ A abordagem multirreferencial traz para o campo de estudo os princípios da teoria da complexidade a partir das suas relações, conexões e interações do “todo” complexo e epistêmico. Nesta abordagem, busca-se superar os princípios do paradigma dominante estruturado nos modelos de racionalidade científica que de acordo com Santos (2006) é uma perspectiva da ciência em que “conhecer significa quantificar; conhecer significa dividir e classificar; conhecer significa a distinção sujeito/objeto e entre as condições iniciais e as leis da natureza”.

² Para Kuhn (apud Ponchirolli 1970, p.175) um paradigma é toda uma constelação de opiniões, valores e métodos, participados pelos membros de uma determinada sociedade, fundando um sistema disciplinado mediante o qual esta sociedade se orienta a si mesma e organiza o conjunto de suas relações. O novo paradigma na gestão é um conceito mais abrangente que evidencia um processo dinâmico e sistêmico e por isso superador de um enfoque administrativo na Gestão educacional. De acordo com Lück (2006, p. 109) ao se adotar o conceito de gestão, assume-se uma mudança de concepção a respeito da realidade e do modo de compreendê-la e de nela atuar [...] o que se preconiza é uma nova óptica de organização, tendo em mente sua transformação e de seus processos, mediante transformação de atuação, de pessoas e instituições de uma forma interativa e recíproca.

2 Autoridade - A polissemia dos conceitos

Discutindo acerca da autoridade, Arendt (1992) afirma que a pergunta: O que é autoridade? Não é mais posta em questão na tradição cultural do ocidente. Argumenta a autora que “tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é” (1992, p. 128).

As questões envolvidas nessa problematização são diretamente equacionadas as construções sociais e ideológicas, pois implicam distinguir diferentes concepções e posicionamentos, como também visam a um fundamento para sua manutenção.

Norberto Bobbio (1998), autor do “*Dicionário de política*”, aponta com propriedade, que o uso do termo autoridade na sociedade é complexo e intrincado, pois abrange relações de poder estabilizado e institucionalizado em que se presta obediência incondicional, bem como a obediência a uma autoridade fundada sobre a legitimidade a que se convencionou a chamar de “poder legítimo”.

Assim, historicamente a autoridade teocrática e o ascetismo cristão³ estenderam as dimensões de autoridade como “poder legítimo” ao campo das ciências e da educação. Através de seus dogmas, preceitos e mandamentos o princípio da autoridade é em sua natureza legitimado e arraigado em todas as instituições e formas de organização social.

Para Bobbio (1998) no âmbito social, os pilares da autoridade construções legitimadoras de poder, como afirma o autor

Praticamente todas as relações de poder mais duráveis e importantes são, em maior ou menor grau, relações de Autoridade: o poder dos pais sobre os filhos na família, o do mestre sobre os alunos na escola, o poder do chefe de uma igreja sobre os fiéis, o poder de um empresário sobre os trabalhadores, o de um chefe militar sobre os soldados, o poder do Governo sobre os cidadãos de um Estado. A estrutura de base de qualquer tipo de organização, desde a de um campo de concentração à organização de uma associação cultural, é formada, em grande parte, à semelhança da estrutura fundamental de um sistema político tomado como um todo, por relações de Autoridade (p. 90).

³ Ascetismo cristão é um conceito abrangente relacionado às crenças e ritos do cristianismo – na multiplicidade de credos – na busca religiosa de transcender as sensações corporais, instintos e vontades humanas enaltecendo uma divindade superior e o “espírito/alma”. É uma visão explicativa fundamentada no idealismo (em que o mundo material, exterior só pode ser compreendido a partir da verdade espiritual). O termo ascetismo (disponível em www.wikipedia.com.br, acessado em 09/11/2008) “significa alguém que pratica uma renúncia ao mundo com o objetivo de adquirir um alto intelecto e espírito”.

Sendo as relações de poder pautadas por relações de autoridade, pergunta-se: a autoridade é um exercício de poder? É o poder um exercício de autoridade? Nesse sentido, uma das categorias fundamentais que emergem para compreender as construções sociais sobre a autoridade são as produções e efeitos do poder.

Busca-se compreender e conceituar o poder a partir de uma desconstrução de sua abordagem, ocasionado por diferentes leituras, mas que retirou o pensamento de uma visão unilateral do poder enquanto “topo” agindo em uma estrutura vertical descendente. Buscamos essa compreensão nas proposições de Michel Foucault (1989) e Etienne De La Boetie (1987) em que, grosso modo, o poder seria uma correlação de forças no âmbito das relações sociais. Na perspectiva de Foucault (1989), não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo. Ele considera que nada é mais material, mais físico e mais corporal que o exercício do poder.

Em suas palavras, as relações sociais, o “jogo social” são efeitos de poder. Assim sendo

[...] O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte e consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 2002, p. 35).

O exercício do poder para Foucault (1989) é complexo, pois abrange diferentes aspectos nas relações entre indivíduos e instituições sociais. Há um jogo social de coações e exclusões e posições diferenciadas que produzem o saber e manipulam o poder. Entretanto o autor consegue inverte a análise de um poder altamente repressivo, para o poder como produção de saber e tecnologias de controles sociais e questiona sobre uma abordagem especificamente negativa do poder

[...] se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente porque ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma prazer, produz discursos. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1989, p. 8).

De La Boetie (1987), autor do “Discurso sobre a servidão voluntária”, ou “O contra um”, também identifica o jogo social do poder pelo costume de servir e como essa relação é mantida, por certo também desejada, como processos culturais ao identificar que

[...] são os próprios povos que se deixam, ou melhor, se fazem dominar, pois cessando de servir estariam quites; é o povo que se sujeita, que se degola que, tendo a escolha entre ser servo ou ser livre, abandona sua franquia e aceita o jugo; que consente seu mal — melhor dizendo persegue-o (LA BOÉTIE, 1987, p.14).

Pela servidão voluntária entrelaçam-se visões do poder não apenas como poder estruturado que vem de cima e agrega e domina as bases de uma pirâmide social, mas um poder que se reproduz nas dinâmicas sociais, como argumenta La Boetie (1987), é como um vício e um costume a servidão voluntária.

Na relação que se estabelece entre os que se submetem e a maioria submetida, ou em outros termos mais utilizado por La Boetie (1987), a relação entre “dominados e dominadores”, somente se estabelece pela aceitação direta dos dominados. Não apenas, pela autoridade dos dominadores. A servidão voluntária, assim entendida, torna-se um recurso e efeito que podemos apontar como de materialidade do poder das relações na sociedade. A própria estrutura da sociedade é influenciada pelas regras dessas relações e as formas dessas relações determinam as formas de servidão — nesse caso tanto voluntária como “involuntária”⁴.

Não é improcedente, neste momento enfatizar que, para La Boetie (1987), o indivíduo se presta a esse papel de oprimido e dominado pelo simples fato de que ele aguarda, por assim dizer, uma vontade de ser o opressor. Portando não é de maneira alguma improvável traçar-se aqui uma linha de pensamento na qual se pode complementar a servidão voluntária e chegar-se à rede foucaultiana.

⁴ Servidão voluntária e “involuntária” está aqui empregada no contexto de precariedade social — no sentido de realizar qualquer coisa e obedecer a quem quer que seja — para sair do processo de exclusão social, empobrecimento, miserabilidade, desemprego e exploração. Esse fato de ‘obedecer e servir’ ocorre, também, em diversas outras situações sociais, como na garantia de privilégios e recompensas.

Assim, também a visão de Nash (1968) pode corroborar com a atualidade do discurso da servidão voluntária, pelo argumento de que tais atitudes (relação de mando e obediência) teriam sido menos persistentes,

[...] se não se fizessem acompanhar por um desejo, existente do outro lado, de obedecer e seguir sem questionar. Para cada um que deseja comandar e exercer autoridade existem muitos que desejam obedecer e aceitar a autoridade. Todos nós, em graus variáveis, sentimos insegurança e temor, e há sempre tentação de busca de refúgio e silêncio para nossos medos, sob a asa firme e enérgica de uma autoridade que nos diga o que fazer e controle nossas tendências mais perigosas (NASH, 1968, p. 119).

Dessas compreensões do poder e do seu exercício de materialidade que a “autoridade” transita, pois suas derivações se aproximam e se isolam entre si. O poder enquanto jogo “estratégico e polemico” Foucault (1996) age como um camaleão e torna-se um exercício de autoridade em seus enfoques jurídicos, normativos e de padronizado nas ações sociais, a partir das próprias relações que são desiguais.

Essa referência ao poder, as suas formas e efeitos, nas relações sociais leva a pergunta: é possível separar a autoridade do poder? A possibilidade é que a autoridade confunde-se com o poder embora sejam processos distintos. Silvio Gallo (1993, p. 48) afirma que “[...] a autoridade coloca-se além e aquém do poder. Além, por pressupor outros níveis de obediência e submissão que não a coerção pura e simples. Aquém, por não implicar necessariamente numa relação política”.

Em uma visão mais propositiva de referência a abordagem da autoridade, a pensadora Hannah Arendt (1992), conhecida por sua afirmação de que, na atualidade, “vivemos uma crise de autoridade” (p.128), sugere a separação entre a executividade da autoridade e do poder. Seu pensamento e proposições sobre a crise da autoridade são importantes para compreendermos as diferentes perspectivas na definição e na personificação do conceito.

Para isso, a autora demonstra em sua tese um conceito de autoridade [re]construído no estudo da Antiguidade, especificamente a grega e a romana e explicita que a “única” experiência política de autoridade aconteceu em Roma.

[...] nesse contexto, que a palavra e o conceito de autoridade apareceram originalmente. A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, aumentar, e aquilo que autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. [...] A

autoridade em contraposição ao poder (potestas) tinha suas raízes no passado (ARENDR,1992, p.164).

Em seus escritos a autora defende o pensamento de que a autoridade não deriva de qualquer procedimento externo, porque a autoridade teria um elemento anterior (a fundação) para sua legitimação.

Segundo a autora,

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui meios externos de coerção; [...]. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (ARENDR, 1992, p. 29).

Na sua materialidade, um dos aspectos mais relevantes para compreendermos o conceito de autoridade, defendido por Arendt (1992), é que o passado confere alicerce de permanência e durabilidade pela tradição. Seu ponto de vista está relacionado à distinção como já vimos entre o poder e a autoridade na esfera política.

Para Arendt (1992), um estado autoritário tem por base uma desigualdade de relações na esfera política. Entretanto, faltam modelos relacionais que expliquem essa fundação da autoridade que não venham de elementos pré-políticos tais como as relações pais e filhos, senhor e escravo, pastor e rebanho, entre outras.

Assim, a autora se expressa alertando para a ambigüidade do conceito de autoridade aplicado a vida pré-política, onde há fundamento e características naturais de desigualdade para sua permanência e manutenção e a autoridade na vida política

Evidentemente, há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola [...] há tempos imemoriais nos acostumamos, em nossa tradição de pensamento político, a considerar a autoridade dos pais sobre os filhos e de professores sobre os alunos como modelo por cujo intermédio se compreendia a autoridade política. É justamente tal modelo que confere tão extraordinária ambigüidade ao conceito de autoridade em política. Ele se baseia, sobretudo em uma superioridade absoluta que

jamais poderia existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, não deve nunca existir (ARENDDT, 1992, p. 241).

Segundo Arendt (1992), a autoridade se inter-relaciona mais com a educação do que com a política, visto que, a relação política é uma relação entre iguais. Coloca a autora que

[...] a relação entre jovens e velhos é, em sua essência, educacional [...] no âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassam a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação (ARENDDT, 1992, p. 160).

É na esfera educacional que Arendt (1992) faz a defesa do princípio da autoridade, pois é na educação que se legitima a autoridade e não na esfera política. A educação é a relação fundamental de desigualdade que confere alicerce para a autoridade. É o princípio da relação de desigualdade que confere a autoridade a legitimidade pela hierarquia, é o papel da autoridade do adulto que faz a intermediação da criança com o mundo.

Frente às questões que reafirmam a autoridade em relações educacionais e nos conceitos que permeiam a administração e a gestão educacional, percebemos que não são relações tão lineares quanto aparentam ser. O número de variáveis as relações educacionais cria uma rede dinâmica de relações entre os diversos segmentos, bem como conflitos e contradições, possibilidades e alternativas.

Os debates atuais sobre gestão democrática enfatizam uma proposta de reorganização das instituições educativas a partir de novas configurações pautadas nos princípios democráticos que se traduzem hodiernamente em leis, decretos, resoluções, pareceres e normativas dos governos, na busca de uma “autonomia pedagógica, administrativa e financeira da educação”. (LDB 9394, Art. 15, 1996)

Pelo exposto, percebe-se que na educação reproduzem-se relações hierárquicas e autoritárias fundamentada na visão unilateral e linear dos processos educativos, sendo a autoridade permeada de contradições, que envolvem diretamente as pessoas e seus papéis e funções na hierarquia educacional, tuteladas pelas instâncias superiores e que se desenvolve mediante delegação de poder.

Nas práticas educativas, a autoridade está associada e identificada com a atuação e o “domínio” do professor em relação à turma de alunos. A obediência é obtida não apenas

pelos acordos das regras, mas pela ameaça de represálias e pelos critérios de avaliação. O professor, enquanto subordinado nas relações com a direção e cargos nos sistemas de ensino, geralmente sofre represálias de formas mais sutis a partir de prêmios, distinções e cooptações com as práticas diretivas. Esses comportamentos são partes dos nossos códigos de existência.

Pode-se compreender essas formas e diferenciações na perspectiva de Nash (1968) em seu trabalho denominado “*Autoridade e liberdade na educação*” que faz uma análise das transformações sociais que promoveram a diferenciação dos efeitos de autoridade e que podem ter determinado socialmente a substituição de uma autoridade coercitiva por uma autoridade manipuladora. Para o autor, “A autoridade coercitiva usa a força física: a autoridade manipuladora utiliza persuasão psicológica (...) a autoridade manipuladora é mais bondosa, mais sutil e, usualmente mais agradável. (NASH, 1968, p. 123)

Nesse contexto, reconhece-se que o papel e a forma de atuar dos professores nos sistemas de ensino configuram-no, em alguns momentos, apenas como representante da hierarquia administrativa e institucional, em nível concreto, um subordinado das autoridades a ele hierarquicamente superiores.

Assim, constantemente são empregadas às práticas escolares diferentes formas de interpretar ações como sendo de autoridade e autoritarismo. A compreensão construída sobre esses vocábulos, ao longo desse estudo, é a de que os significados e os sentidos das palavras autoridade e autoritarismo no âmbito educacional, não estão tão separados e confundem-se, muitas vezes, tanto nas práticas quanto conceitualmente.

A distinção prática e propositiva entre a autoridade e o autoritarismo reside numa perspectiva de que a autoridade seja reconhecida na desigualdade das relações sem agir com coerção ou com violência (física ou simbólica). O autoritarismo seria nesse caso, o próprio uso dessas práticas, seria como uma “deformação” das práticas de autoridade.

Dito de outra forma, a autoridade legitimada por um cargo pode facilmente converter-se em um poder autoritário, confirmando de muitas formas o dito popular “manda quem pode, obedece quem precisa”. O autoritarismo é entendido na medida em que é condicionado por uma estrutura hierárquica da forma que exclui ou reduz ao mínimo a participação no compartilhamento do poder. O autoritário é aquele que simplesmente quer ser obedecido, seja na condição legal do seu posto na hierarquia, seja em posições construídas socialmente nas interações entre as pessoas.

Como podemos compreender relações tão tênues quanto às objetivadas aos termos: autoridade, autoritarismo, autoritário. Em uma perspectiva relacional e “sob a ótica de uma

psicologia da dominação, o autoritarismo seria uma psicopatologia social em que as funções de autoridade se encontram invertidas” (DIAS apud PACHECO, 2006, p. 63).

Da forma que os mecanismos atuam no comportamento das pessoas em relações com a autoridade é que se busca pensar o que significa a autoridade e o autoritarismo na educação. O autoritarismo em contextos educacionais é uma condição, um estado do exercício da autoridade. E pode ser interpretado como o excesso na centralização do comando e no próprio exercício da autoridade a quem esta foi investida.

Assim, o pressuposto às práticas escolares é a “obediência cega” que os alunos obedeçam — sem grandes questionamentos — aos professores e a toda a hierarquia escolar. E que da mesma forma os professores obedeçam aos diretores e a toda a organização do sistema de ensino, bem como, sucessivamente, os diretores obedeçam às respectivas coordenadorias, as coordenadorias ao sistema de ensino e os sistemas ao Estado.

Todas essas relações em maior ou menor grau vão acontecer pelas formas em que a autoridade é exercida e utilizada. Quando uma autoridade permeia as suas ações no “direito” ou no “dever” de impor suas escolhas e decisões ele pode ser considerado um autoritário.

A manifestação do autoritarismo como obediências irrestritas é uma característica deste modo de comportamento, e constante nas relações sociais e institucionais. Transpor essas relações autoritárias para outra forma de compreensão da autoridade que não corresponda a sua perversão é o que gera novas abordagens e transformações. Realizar intervenções conceituais de forma inventiva na perspectiva do reconhecimento do outro. Nesse sentido Mousquer (2003), trabalhando com a concepção de Gadamer (1998), afirma que este autor

Retoma a reabilitação da autoridade e tradição [...] fundada num ato de reconhecimento e de conhecimento. [...] Tal reconhecimento reafirma a idéia de que a autoridade é um ato pelo qual fica justificada sua presença mediante um processo gradativo de aquisição de elementos que o caracterizam como tal, e jamais poderá ser concebido como algo imposto. Repousa sobre uma ação da própria razão, pelo fato de se atribuir a outro uma perspectiva mais próxima da idéia aceitável. Nesta perspectiva conceitual, o sentido de autoridade nada tem a ver com obediência cega de comando e servilismo, mas sim com conhecimento. O fato de emitir ordens e, em decorrência, encontrar obediência não significa que a autoridade precisa comportar-se autoritariamente. (pp. 37-38)

A perspectiva, assim, é que a pessoa que obedece considera que quem lhe deu a ordem tem o conhecimento. Contudo, numa relação educativa, mesmo em relação pautada no

reconhecimento da autoridade, que ocorre, por exemplo, na relação professor e aluno, não há limites definidos entre a execução da autoridade e do autoritarismo.

Desse modo, repensar o papel dos profissionais em suas práticas pedagógicas e em suas formas de atuação é o desafio da gestão democrática, pois a ação e o comportamento autoritário, em última instância, dependerão das construções sociais e do teor de legitimidade e reconhecimento da autoridade em contextos educacionais específicos.

3 Relações Entre Autoridade e Gestão Democrática

As implicações e desdobramentos que se apresentam nos debates atuais sobre gestão democrática enfatizam uma proposta de reorganização das instituições educativas. Orientados pela observação e estudo no campo da gestão educacional, a produção de discursos tem conteúdo político e ideológico que perpassa em maior ou em menor grau um poder vertical descendente.

A arbitrariedade nas concepções e ações da autoridade em todas as esferas e segmentos educacionais, não deriva da micro gestão escolar em que é apenas executada. Há “aquela” autoridade situada acima das relações no âmbito escolar, a que toda a comunidade escolar deve se submeter. Em última instância é a autoridade jurídica da Lei.

Na sociedade atual, quanto maior se tornam os desafios, maior é a quantidade de decretos, de leis e regulamentos impostos, tudo para tentar normalizar as ações nos estabelecimentos de ensino. Todavia, a crise institucional mais se alastra por todas as escolas do país. É possível identificar aí um paradoxo: a escola possui seu princípio de autoridade permeado por uma perversão que beira o autoritarismo em suas múltiplas formas de poder, controle, violência, obediência, ameaças de represálias, bem como em suas formas sutis de cooptação, privilégios e recompensas; todavia, simultaneamente se nos apresenta com um discurso de autonomia, participação, qualidade do ensino, solidariedade e dignidade humana.

Para compreender essa contradição entre a arbitrariedade das práticas sociais com o apelo discursivo das leis, recorreremos a Lück (2008) que aponta em nosso país um fenômeno conhecido como a troca da possibilidade de descentralização das ações pela desconcentração que seria uma ação de não compartilhamento do poder. A autora relata que

[...] em muitos casos se pratica muito mais a desconcentração do que propriamente a descentralização. Isto é, realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central [...] Cerceiam dessa forma, a delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais, estas determinadas no centro, sem ouvir a sociedade [...] (LÜCK, 2008 p.55).

Nesse sentido, é o poder arbitrário da relação de autoridade e do papel específico da Lei, que cerceiam as ações educacionais e, assim agem de forma contrária o discurso legitimado das proposições para a melhoria e qualidade da educação. Desse modo, tanto nas definições e nos rumos educacionais, como nas atuações na realidade concreta de uma instituição educativa, percebemos, perplexos, o discurso da vontade política e social de transformação e a ambigüidade na sua prática.

A instituição escolar e o sistema que a administra, isto é, o poder público na forma de seus representantes legais nas instâncias municipal, estadual e federal se omite quanto a proporcionar os recursos úteis e necessários que seriam adequados para sua própria transformação. Essa é a prática do cotidiano escolar. Se, por um lado o discurso é da gestão democrática e participativa de outro existe a prática centralizadora. Dessa forma pode-se identificar que, na generalidade do sistema, a teoria administrativa é uma e sua prática é outra.

Trabalhar as contradições entre os enfoques de administração e gestão escolar ainda está em pauta, visto que, as concepções de democratização, descentralização e autonomia permeiam todas as formas discursivas no âmbito educacional, mas ainda não são transformadoras do *status quo*.

O artigo 14 da LDB 9394/96 aponta como fundamento o processo participativo dos profissionais da educação e das comunidades envolvidas no contexto escolar. É necessário, portanto, que os diversos segmentos da escola compreendam as propostas de descentralização e compartilhamento do poder e da autoridade — e das responsabilidades emergentes com o engajamento na promoção da transformação nas relações escolares. Pois é uma proposta de participação e projeto de todos, e não responsabilidade exclusiva dos governantes e sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, cabe principalmente aos professores assumirem-se como atores do processo educacional, visto que é tarefa dos profissionais da educação pensar na “passagem da centralização da autoridade para sua descentralização” (LÜCK, 2006, p. 82).

Percebe-se nitidamente que na atuação e envolvimento das pessoas não bastam apenas leis, decretos ou regulamentos como não bastam uma LDB e uma Constituição Democrática

para garantir os processos e mecanismos de participação, de descentralização, de compartilhamento do poder.

Cabe a nós perguntarmos: qual é a proposta de gestão educacional e de gestão escolar no contexto educacional hoje?

Nesse caso, emerge a problemática de repensar questões de cargos, delegações de poder, compartilhamento e execução de tarefas. Desse modo, a promoção de uma visão de gestão pautada em um novo paradigma emancipatório, propõe a formação de gestores a partir de uma abordagem em que trabalhar à gestão democrática torna-se uma alternativa e oportunidade de ampliar o exercício da “aprendizagem social”.

Entretanto, mesmo com um enfoque na gestão educacional democrática, a figura do gestor escolar como o diretor da escola é uma prática enraizada nos contextos educacionais e, é permeado pela coexistência na condução de formas de participação de todos os envolvidos nos processos — com a realidade de acompanhar, avaliar e centralizar as decisões. Esse contexto deriva da lógica estrutural, ambivalente, das práticas de gestão escolar que demonstram ainda permear toda a responsabilidade da gestão escolar ao papel do diretor da escola.

Nesse cenário, os quadros de referência sobre os processos de gestão educacional democrática abarcam conceitos de estruturas hierárquicas e formas mais flexíveis (mas não menos danosas) como das organizações empresariais. Estas que acentuam características fundamentais dos processos de comando e de centralização das ações.

São nítidas as conseqüências de uma abordagem dos modelos de administração das empresas no campo da gestão educacional. É explícita a separação existente entre as decisões e as execuções dos planos e das formas do trabalho. Nessa dinâmica de relações verticalizadas é que Steidel (2004) refere-se à administração escolar como utilitária dos métodos da teoria geral da administração. Segundo esta autora, há “diferentes enfoques de administrar, embora sempre com o objetivo de maior eficiência da empresa com a finalidade de lucro e não na real democratização das relações de trabalho mesmo quando se refere ao enfoque participativo”. (Steidel, 2004, p. 17)

No contexto deste trabalho caracteriza-se a viabilização da participação e o envolvimento das pessoas de forma a compartilhar do poder e da autoridade evoluindo para formas mais coletivas de decisão que possam refletir os desejos e necessidades locais dos participantes norteados pelos princípios democráticos.

Parece não ser possível pensar, falar e praticar a participação no âmbito da gestão educacional sem que se tenha como ponto de partida a realidade concreta e singular de cada

contexto de participação. Para pensarmos a questão da participação, em linhas gerais, abordamos a visão de Gandin (1999), em um trecho longo, mas elucidativo de diferentes perspectivas sobre a participação

Participar, nessa perspectiva, é partilhar do poder, isto é, dispor de recursos, dentre os quais os básicos são os econômicos. Participa quem tem poder. Quando alguém ‘participa’, mas não tem poder, vai ficar numa participação sem sentido, já que não vai se tornar mais pessoa com isso [...] não vai assumir responsabilidade, no sentido de escolher alguma coisa e lutar por ela. Ter poder significa dispor de recursos. Quem vai participar, para que possa viver uma participação responsável, que o faça crescer como pessoa, precisa Ter poder; dito de outra forma precisa Ter autoridade sobre os recursos. Se alguém pode decidir sobre como vão ser empregados os recursos, ele participa; fora disto, a participação que pode existir é a adesão a uma causa das outros, Assim, existem três níveis básicos de participação: 1- aquela que se dá num mundo – também vale para instituições, grupos ou movimentos – autoritário, estruturado verticalmente, em que uns determinam e a maioria só colabora (participa, dizem os chefes) naquilo que a ‘autoridade’ quer; é um tipo de participação diminuída, empobrecedora, que na maioria das vezes, significa trabalhar sem Ter parte nos benefícios produzidos; 2- aquela que se dá num mundo paternalista, ainda estruturado verticalmente, no qual os chefes permitem que as pessoas decidam alguns pontos, em geral bem determinados e com escolhas bem limitadas; é um modo de manipular as pessoas, inclusive satisfazendo-as nessa ânsia tão grande de participação, mas sem permitir-lhes o domínio dos recursos; 3- aquela que se daria num mundo justo e que se dá, às vezes, em instituições, grupos ou movimentos de pequenos porte: os coordenadores em qualquer nível (os chefes) ajudam a organizarem-se as pessoas pra construir em conjunto seus destinos, porque todas participam igualmente do poder, isto é, todas podem dispor, no grupo, dos recursos e da possibilidade de organizá-los para buscar os fins, também definidos em conjunto. (pp.56-57-58)

Como se percebe, há diferentes vetores que sinalizam as práticas de participação. Faz-se necessário que em cada contexto observemos os elementos que marcam os critérios de participação, seus limites e as possibilidades de fuga — criando espaços de trocas e de convivência na busca de uma relação mais horizontal, dialógica e transformadora.

4 Notas conclusivas

A partir da explicitação da polissemia dos conceitos, desde a ação teocrática e dos mecanismos sociais que determinaram nossas formas de conceber a autoridade, até mesmo ao avançarmos para a abordagem de um significado reconstruído da autoridade na concepção

elaborada por Hannah Arendt (1992), percebemos que os discursos não circunscrevem as práticas que deveriam produzir e incentivar.

Ao consultar os estudos sobre gestão educacional percebe-se que muito pouco é evidenciado em relação à problematização sobre a natureza, as funções e o papel da autoridade. As práticas educativas e de gestão configuram-se ainda dentro de um quadro de referência autoritário que se fundamenta na estrutura piramidal e hierárquica das instituições educativas.

A manifestação da autoridade, pervertida em autoritarismo, permeia todas as instâncias do processo educacional. Em uma estrutura vertical descendente, somos seduzidos a agir e obedecer sem questionar. A própria estrutura da sociedade influencia as regras dessas relações no binômio autoridade e autoritarismo.

A compreensão construída na polissemia dos conceitos é de que a autoridade na qual a educação e a escolarização precisa legitimar suas ações e proporcionar as pessoas em desenvolvimento, certamente não é a autoridade pela obediência cega, por uma ação de comando e de poder baseado em hierarquia na qual estamos acostumados. Desta forma, o posicionamento é de que a autoridade precisa ser construída na legitimação do seu desenvolvimento nas ações que promove para a melhoria das condições de vida, que permeiam as práticas sociais das pessoas. E nesse sentido, tendo em vista a autoridade reconhecida e legitimada, tanto em contextos educacionais como nas vivências sócio-políticas, buscará oportunizar o diálogo e a estabelecer formas de avaliar os conflitos e o “jogo” de interesses e de promover a manifestação de outros hábitos e valores ao grupo.

A autoridade como um processo que pressupõe uma construção social pela responsabilização e orientação permite que o indivíduo consiga desenvolver-se autonomamente e pressupõe, evidentemente, que não se necessita de uma autoridade permanente. Isso significa pensar concepções e práticas de autoridades não como algo acabado, mas como um processo de construção de pessoas autônomas no reconhecimento da sua própria individualidade.

5 Referências

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. Perspectiva, 1992.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 2006.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Tradução Carmem C. Varriale. Brasília: Ed. UnB, v. 01, 1998.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Ed. Graal, 1989.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. RJ: Nau, 1996.

GALLO, Silvio Donizetti de O. **Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação**. Tese de doutorado/Unicamp/Campinas, 1993.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

LA BOÉTIE, Etienne. **Discurso da servidão voluntária**. 4. ed, São Paulo: Brasiliense, 1987, 239p..

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Série Cadernos de Gestão, 2008.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, Série Cadernos de Gestão, 2008.

MOUSQUER, M. E. L. (2003). **Paradoxos da Democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público**. UFRGS, 246f. Tese de Doutorado em Educação. (Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre.

NASH, Paul. **Autoridade e Liberdade na Educação**. 1 ed. ED. BLOCH, 1968.

PACHECO, C. R. C. (2006). **Caminhando sob o fio da navalha: um estudo sobre a antípoda violência X não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir das falas docentes**. UFSM, Dissertação de mestrado em

educação. (Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria). Santa Maria.

PEY, Maria Oly. Apresentação. In: STIRNER, Max. **O falso princípio de nossa educação**. São Paulo: Imaginário, 2001.

PONCHIROLI, Osmar. **Capital humano**: sua importância na gestão estratégica do conhecimento. 1 ed. Juruá, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4 a ed. Cortez, 2006.

STEIDEL, Rejane. **Gestão Participativa**: um estudo de caso de uma escola pública de Curitiba. Dissertação de mestrado, PUC/PR, 2004.