

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MÔNICA GOMES DE CARVALHO

**DISCURSO SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL
(1980-1990)**

MARÍLIA
2021

MÔNICA GOMES DE CARVALHO

DISCURSO SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL (1980-1990)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr^a Graziela Zambão Abdian.

Auxílio financeiro: CNPq

MARÍLIA
2021

C331d

Carvalho, Mônica Gomes de
Discurso sobre gestão escolar democrática no Brasil
(1980-1990) / Mônica Gomes de Carvalho. -- Marília, 2021
81 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Graziela Zambão Abdian

1. Educação Brasil. 2. Escolas Organização e administração.
3. Educação Filosofia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MÔNICA GOMES DE CARVALHO

DISCURSO SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL (1980-1990)

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr.^a. Graziela Zambão Abdian
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

3º Examinador: _____

Prof. Dr.^a. Viviani Fernanda Hojas
Universidade Federal do Acre

Agradeço ao CNPq pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever as práticas discursivas que compõem o discurso sobre gestão escolar democrática no Brasil nos anos 1990 e, para tanto, parte da constatação de que não podemos transitar pela área da Administração escolar e mesmo pela Educação em geral, sem falar sobre gestão democrática. O estudo participa de uma pesquisa maior que analisou os rumos da teoria crítica da área da Administração escolar após período crítico dos anos 1980 e suas dificuldades em se constituir de modo não prescritivo; e é decorrente de uma pesquisa de iniciação científica, integrada também àquela maior, que analisou em teses e dissertações a gestão democrática no período de 2005-2014, a presença das instâncias macro e micro, entendidas, respectivamente, como a gestão democrática definida na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nas escolas, bem como as relações estabelecidas entre elas. O desenvolvimento de ambas as pesquisas foi decisivo para a constatação mencionada. Os resultados que constatarem o caráter prescritivo dos textos, bem como as relações causais estabelecidas entre os âmbitos macro e micro, configuraram um quadro teórico prescritivo sobre a gestão democrática, assim o problema da atual pesquisa pôde ser enunciado: quais as práticas discursivas que compõem o discurso sobre gestão escolar democrática no Brasil? O referencial teórico e metodológico é composto por textos de Michel Foucault cuja configuração permitiu, conjugado ao material de pesquisa constituído por livros da área reunidos nos anos 1990 a partir do termo gestão democrática escolar, a construção da atitude de descrever as regras de formação discursivas presentes nestes livros para entender os modos de produção, apropriação e circulação dos discursos que compõem o regime de verdade que vige em nosso tempo e que forma as subjetividades que se inserem na área de gestão escolar democrática no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Administração escolar. Gestão escolar democrática. Práticas discursivas. Regime de verdade.

ABSTRACT

This research starts from the realization that we cannot move through the area of school administration and even education in general, not to mention democratic management. This understanding contributed to the participation in a larger research that analyzed the directions of critical theory in the area of school administration after the critical period of the 1980s and its difficulties in establishing itself in a non-prescriptive way, and another, of scientific initiation, integrated to this, which analyzed, in theses and dissertations on democratic management in the period 2005-2014, the presence of macro and micro instances, understood, respectively, as the democratic management defined in the Federal Constitution and the LDB, and in schools, as well as the relationships established among them, it was decisive for this finding. The results of both, which confirm the prescriptive character of the texts as well as the causal relations established between macro and micro, configured a prescriptive theoretical framework on democratic management and, therefore, the problem of the current research could be stated: what are the rules of construction of speeches on democratic school management in Brazil? What discursive practices compose them, constituting them and making them work? The theoretical and methodological framework is composed of texts by Michel Foucault whose configuration, combined with research material, consisting of books from the area gathered in the 1990s based on the term democratic school management, the construction of the attitude of describing the rules of discursive formation present books to understand the modes of production, appropriation and circulation of the speeches that make up the regime of truth that prevails in our time and that forms as subjectivities that are inserted in the area of democratic school management in Brazil.

Key-words: School administration. Democratic management. Discursive practices. Real regime.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A ARQUEOLOGIA COMO FERRAMENTA	20
3 A VONTADE DE SISTEMA NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	35
3.1 O DISCURSO JURÍDICO: UM CAMINHO INCONTORNÁVEL	37
3.2 LOCAL, NACIONAL E INTERNACIONAL: DA BUSCA PELA SIGNIFICÂNCIA DEMOCRÁTICA	41
4 DA SUBJETIVIDADE DEMOCRÁTICA	52
4.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CAPITALISMO NO BRASIL	53
4.2 DOS PERIGOS DA PARTICIPAÇÃO: COMO SIGNIFICAR ESTA PRÁTICA TÃO DIFUSA	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

Para introduzir a problemática desta pesquisa é necessário relatar o histórico de formação, sobretudo, o desenvolvimento anterior da pesquisa de iniciação científica, devido ao entrelaçamento das questões levantadas, bem como dos resultados produzidos naquele momento com as proposições da atual pesquisa.

Integrada a um projeto maior intitulado “A (re)configuração da área da Administração educacional/escolar no Brasil após período crítico dos anos 1980¹”, a pesquisa de iniciação científica² visou analisar, em teses e dissertações publicadas entre 2005-2014, a gestão escolar democrática no Brasil, a presença das instâncias macro e micro e as relações estabelecidas entre elas. Para tanto, pautou-se em questões como: o que se tem produzido sobre gestão escolar democrática no Brasil? Há predominância de estudos que vão à escola ou são mais presentes os estudos macro, que focalizam a legislação, prescrições oficiais, construção de teorias? Como os estudos estabelecem relações entre os âmbitos macro e micro? Constatou-se que estas relações na área da Administração educacional/escolar eram semelhantes às aquelas desenvolvidas no âmbito de outra área, o currículo.

A partir das análises do campo do currículo, feitas por Lopes (2006, p. 627), percebeu-se que nesta área de saber as pesquisas ora estabeleciam relações causais a partir do âmbito macro, desconsiderando as possibilidades do cotidiano, dos sujeitos e suas ações “[...] como se os textos sejam eles livros, dispositivos legais ou parâmetros, não fossem reinterpretados e reinventados na prática [...]”, ora estabeleciam relações causais de modo inverso ao “[...] construir um determinismo às avessas [...]” com “[...] a microanálise gerando conclusões macro sem mediações” (LOPES, 2006, p. 628). E como textos que fugiam a essa lógica, Lopes (2006, p. 629) cita aqueles que estabeleciam relações entre as duas instâncias e que buscavam entender “[...] como propostas oficiais (federais, estaduais e municipais) são implementadas nas escolas”, porém, ela constata que a maioria deles também se configura como estudos prescritivos ao interpretarem que as definições de nível macro não se realizam porque encontram obstáculos nas vivências do nível micro, resultando em pesquisas que afirmam a necessidade de mudanças nesse último nível, para que o oficial/legal realmente se efetive. A autora salienta ainda que isso acontece geralmente quando o pesquisador vai à escola, enquanto

¹ Projeto integrado desenvolvido por pesquisadores de iniciação científica, mestrado e doutorado no âmbito do Centro de Estudo e Pesquisa em Administração da Educação (CEPAE) – UNESP-Marília.

² Pesquisa intitulada *Teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil (2005-2014)* financiada pela FAPESP (Processo 2015/25508-2).

local de materialização das propostas, em busca da identificação e solução dos obstáculos que impedem sua concretização, evidenciando um desejo de realização, na prática, daquilo que de alguma forma já existe, mas em outro nível ou lugar.

Dessa forma, tal como na área do currículo, as pesquisas em Administração escolar, segundo nosso recorte, seguiram essa mesma disposição enunciativa: a gestão escolar democrática, consagrada na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação (1996) era aquilo que deveria ser vivido nas escolas.

Além de Lopes (2006), naquele momento, lemos também o texto de Gallo e Figueiredo (2015, p. 26) que tornou possível deslocar o nosso estudo de uma compreensão do cotidiano como lugar – um princípio para sua concretização – para aquela do cotidiano escolar como “[...] uma região fronteira em que se manifestam concomitantemente práticas majoritárias em educação e expressões minoritárias de educação”, diferentemente do que era visto até então, o cotidiano como lócus de aplicação de alguma proposta definida para além dos seus contornos. Em vez de “[...] lógicas obsessivamente detalhistas e já estabelecidas acerca do que *é* esse espaço nomeado *cotidiano escolar* [...]” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 26, grifos dos autores), tratava-se de vê-lo coabitado por duas educações.

Sendo elas uma educação maior, conhecida, instituída, que impõe modos de fazer, regras e limites, que se preocupa, assim como o Estado, em conservar, guiar e valorar que só existe porque paralelamente existem práticas fugidias de uma educação menor que se materializa exteriorizando esta pressão interior de uma maioria requerida, e é justamente esta disputa-tensão que ocorre permanentemente no *cotidiano* da escola (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 26-27, grifos dos autores).

Na Filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari, que faz a desconstrução de “[...] quatro postulados básicos da linguística clássica³[...]”, nos interessa a compreensão da “[...] língua

³ “O primeiro postulado contra o qual se voltam é aquele que afirma que *a linguagem seria informativa e comunicativa*. Segundo eles, a linguagem é política: ela serve para mandar e fazer obedecer, assim como para desempenhar a própria obediência” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 29). No caso das crianças na escola, a linguagem se manifesta em “[...] coordenadas semióticas pré-estabelecidas, nas quais ela seja treinada – seja para mandar, seja para obedecer” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015 p. 30). “O segundo postulado a ser desconstruído é aquele que afirma que haveria uma máquina abstrata da língua, que não recorreria a qualquer fator extrínseco” pois “[...] as palavras são corpos, coisas ou estado de coisas. Mas o sentido é o efeito da mistura de corpos: o sentido é da ordem do acontecimento [...] portanto o sentido não é anterior à linguagem [...]” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 32). “O terceiro postulado da linguística tomada por Deleuze e Guattari afirma que *haveria constantes universais da língua que permitiriam defini-la como um sistema homogêneo*. Segundo eles tal postulado é falso, pois há homogeneidade quando olhamos para a língua maior, mas há heterogeneidade quando nas línguas menores. Nunca há uma só língua [...]” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 33). “Contra este modo maior da linguística [...]” há “[...] possibilidade de um uso menor da língua, um uso de resistência e revolucionário, que faça a língua falar de outra maneira” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 35). “O quarto e último postulado [...] afirma que *só se poderia estudar cientificamente a língua sob as condições de uma língua maior ou padrão*.”

maior, como estado de poder e de dominação [...]” e o devir minoritário como “[...] potência de criação, que se contrapõe a um estabelecido que já não pode criar”, sendo o devir minoritário não a negação pura e simples da dominação da língua maior, antes, a possibilidade de lançar “[...] novos dados sobre o tabuleiro do jogo político” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 38). Naquele momento, Estado deixou de ser, para nós, uma instituição burocratizada e hierarquizada, mas vital para o empreendimento educacional, para ser o funcionamento da linha maior⁴ que opera:

[...] primeiramente através de máquinas binárias que funcionam dicotomicamente, desenvolvem dispositivos de poder diferentes entre si e, por fim, relacionam-se através de um plano organizativo consistente que objetiva traçar formas e desenvolvimentos dos sujeitos em suas inserções formativas, ou seja, esta linha diz respeito ao processo de estabilização de coisas e pessoas no espaço. Esta é a linha constituinte do *Aparelho de Estado*. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 41).

Por este caminho, entendemos que a dualidade macro e micro (LOPES, 2006) que apareceu nos textos de gestão democrática funcionou como um Aparelho de Estado segmentando as pesquisas, os objetos, os conceitos, a história e a subjetividade do pesquisador que, em uma relação de mando e obediência, aprendeu estes segmentos e os passou adiante e para outros, em conversas informais sobre gestão democrática, nas pesquisas acadêmicas sobre a temática, e/ou nas aulas sobre ela nos cursos de graduação e pós-graduação. Foi obedecido e ordenado a tantos outros o quê e como pesquisar, com os segmentos postos em funcionamento no jogo político.

Contudo, “[...] a política de que nos fala Deleuze está aquém e além do estado, está, antes de mais nada, nos modos de compreensão e conjuração dessas linhas de força, em como funcionam, se manifestam e criam [...]”, pois é no “[...] incontrolável dessas linhas que

Segundo eles, isto é falso na medida em que toda língua enseja línguas menores [...]. Assim os autores enfatizam que não se tratam de dois tipos de língua, as maiores e as menores, mas sim [...] de dois usos ou de duas funções para uma mesma língua [...]. Uma língua só pode ser maior quando se cristaliza em regras e gramaticalidades, mas o faz justamente para regular e tentar impedir seus usos menores. Por outro lado, um devir-menor da língua só é possível frente ao exercício de sua maioridade: elas não são mutuamente excludentes” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 36).

⁴ Na filosofia de Deleuze e Guattari aparecem três linhas: a linha molar descrita por “[...] sua direção única e sua dureza (...) uma segmentaridade rígida, designa o *macro* [...]”; a linha molecular “[...] que proporciona a flexibilidade, a mobilidade, os fluxos contínuos, os limiares, é o funcionamento do *micro* [...]”; e a linha de fuga “[...] de natureza totalmente distinta (...) levada desde os segmentos, passando pelos limiares em direção ao desconhecido [...]” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 40-41, grifos dos autores). “Estas três linhas: a *molar* relacionada ao sedentário, a *molecular* ligada ao imigrante e a *de fuga* desenhando o devir nômade, fazem com que encaremos a política não mais pelos prismas fixos – modelar-sedentário, molecular-movente ou fugidio-deslizante, mas através desses estados entrelaçados em concomitante perpendicularidade, movimentos transversais que fazem a maioridade do *Estado* estar em eterna consonância fronteiriça com a minoridade da *Máquina de Guerra*” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 42).

experimentaríamos *Políticas* genuinamente diferenciadas” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 42-43).

Naquele momento, portanto, a partir de sentimento de “[...] uma falta de expectativa quanto ao que se leria porque os termos das pesquisas se mostravam os mesmos, dos problemas às conclusões [...]” (CARVALHO, 2017, p. 63), concluímos que:

[...] tais práticas de pesquisa que buscavam analisar a gestão democrática tal como definida em lei nos seus processos de implementação nas escolas colocavam em questão um sistema de caráter universal, já dado, conhecido em termos teóricos, tomado como medida a ser concretizado, materializado, implementado por outro sistema, dessa vez, marcado por contextualidades, diversidades, pluralidades (CARVALHO, 2017, p. 63).

Desse modo questionamos a teoria que ali funcionou, porque “Qual pode ser a função de uma teoria que se questiona da materialização de um absoluto em diferentes lócus específicos? E mais ainda, que denuncia sentidos errados de uma forma correta?” E ali mesmo respondemos: “Talvez reprovações daquilo que não devolve a sua imagem seguida da validação de si mesma” (CARVALHO, 2017, p. 66).

Se em um primeiro momento tudo isso é angustiante já que parece que há tanta coisa que na verdade pôde ser apreendida pela maioria, que marca as pesquisas sobre nosso tema, aprendemos que é preciso partir do que aí existe para tentar o novo “[...] embora as coisas caminhem necessariamente mal. Pois se novas formas são construídas sobre desterritorializações primeiras, e se sofremos com sua dureza, nem por isso precisamos menos dela para *reproduzir* nossa existência” (ZOURABICHIVILI, 2004, p. 33, destaque do autor).

A partir desse quadro, tornou-se incontornável a relação direta com a hipótese do projeto maior: há elementos constitutivos da teoria que a impedem a volta para si, em um processo autocrítico, no sentido de lançar novos horizontes para seu modo de pensar o conhecimento e sua própria construção, abrindo-se então um campo de interesse para a busca de outras relações entre teoria e prática que não aquela fundamentada no regime da prescrição. Prescrição percebida também por Souza (2006, p. 122), segundo o qual, o maior problema da produção se refere à “[...] ênfase por vezes um tanto normativa de vários trabalhos sobre gestão escolar [...]”, que se “[...] dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não”.

Com estes relatos montamos um diagnóstico do presente no qual a centralidade da gestão democrática é evidente na área da Administração/gestão escolar, instigando-nos a

perceber que não se pode transitar por ela (talvez nem mesmo pela Educação como grande área) sem falar de gestão democrática e passá-la adiante. Isso, para nós, é suficiente para colocá-la como uma problemática para aqueles que a encontram quando transitam pela Administração/gestão da escola, e pela Educação.

Assim, a pesquisa atual se articula ao projeto anterior que questionou os rumos da teoria crítica no campo da Administração/gestão escolar e suas dificuldades em estabelecer novas relações entre teoria e prática que fugissem ao modelo prescritivo, mas o deixa para integrar um outro projeto que tem o objetivo de analisar os sentidos de gestão a partir do revezamento entre teoria e prática com os seguintes encaminhamentos metodológicos: desconstrução e reconstrução da História da Administração escolar, recuperando a leitura dos clássicos da área e a forma como suas obras foram categorizadas para fins didáticos de ensino da Administração escolar; análise das relações de poder e saber presentes na constituição da história da Administração escolar, que a partir dos anos 1990 passou a se integrar à Política, tendo sua denominação alterada para Política e gestão da educação; e contato, observação e análise de sistemas e escolas cujos processos de gestão e vivências de currículo permitam recuperar os sentidos presentes no cotidiano escolar que extrapolem aqueles comumente aceitos e divulgados pela área.

No momento de início do projeto “Os sentidos de gestão educacional/escolar no Brasil” outro texto marca nossa insistência na problematização das relações teoria e prática, tal como acontecem na área de Administração/Gestão escolar. Tal como nos livros, teses e dissertações e capítulos, os que transitam pela gestão escolar democrática dão de frente com a questão de como fazer para que ela aconteça em eventos organizados pelos estudiosos da área. Como a gestão democrática tem o *status* de inquestionável para seus estudiosos, seja pelo seu aparecimento na década de 1980, instituída como a década de ouro da educação, seja pela atuação dos movimentos sociais e suas conquistas constitucionais no momento de redemocratização do país ou pela sua articulação direta com a natureza do processo pedagógico que historicamente conquistou a democracia, o campo aberto para produção, circulação e apropriação de discursos está no circunscrito ao que ou como fazer para a gestão democrática acontecer. Por isso é realmente animador saber que existem outras relações entre teoria e prática, para além daquelas que funcionam pelo discurso da gestão escolar democrática no Brasil. A questão que se coloca é posta, portanto, na relação entre teoria e prática e no método,

e não em nosso questionamento da necessidade de democracia na sociedade ou na educação escolar.

A partir deste breve relato que evidencia os efeitos sentidos na área da Administração escolar pelo funcionamento da maioria em suas pesquisas (GALLO; FIGUEIREDO, 2015; CARVALHO, 2017), podemos dizer que isto se constituiu como o nosso problema de pesquisa. Neste caso, o termo regime de verdade nomeia conceitualmente esta articulação de problemas a respeito da gestão escolar democrática. Entendemos por regime de verdade que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como o verdadeiro. (FOUCAULT, 1978, p. 12).

Assim, em busca de novos modos de produzir conhecimento, Abdian (2018), subsidiando-se em Gallo (2007; 2010), indica que “[...] teoria e prática foram trabalhadas no pensamento ocidental no âmbito da filosofia da representação, que delineou três perspectivas [...]”, sendo elas:

1. Idealista – totalização da teoria sobre a prática em que a filosofia, por exemplo, fundamentava a educação; 2. Materialista – totalização da prática sobre a teoria, cujo pressuposto é o de que a teoria apenas pode se construir com a vivência prática da realidade (no caso, escolar); 3. Dialética – a qual perspectiva uma interação entre teoria e prática. (ABDIAN, 2018, p. 111).

E se são três modos diferentes de pensar a filosofia, há primordialmente um fundamento comum a todos eles, pois são perspectivas:

[...] delineadas no contexto de uma filosofia da representação, que toma a teoria como representação do real. O que fazem é propor distintas maneiras de pensar a relação da teoria com a prática, isto é, do ideal com o real, mas sem interferir na noção do ideal como representação do real. (GALLO, 2007, p. 59 *apud* ABDIAN, 2018, p. 111).

Além deste deslocamento, há um outro inerente a esta crítica à filosofia da representação, que diz respeito ao aparecimento de uma nova figura, aquela do intelectual que não estando mais na vanguarda, toma uma teoria mais avançada ou mais esclarecida, ocupa uma posição dupla, pois “[...] já não se pode separar o intelectual, produtor de teorias, de um lado, e o militante, o ativista de prática, de outro. Ambos são a mesma pessoa, revezando-se

nas diversas atividades” (GALLO, 2010, p. 57 *apud* ABDIAN, 2018, p. 111). É com estes enunciados que se afirma ainda mais a necessidade de problematizar as grandes divisões que marcam a gestão escolar democrática, desta vez o intelectual de vanguarda e o intelectual militante.

E como integrante deste novo projeto, partimos da leitura paradigmática⁵ que se construiu na área segundo a qual haveria dois momentos, quais sejam, a era dos clássicos (RIBEIRO, 1952; LOURENÇO FILHO, 1963; ALONSO, 1976; TEIXEIRA, 1968), marcados por uma administração escolar derivada da Teoria Geral de Administração e a era dos críticos (GONZALES ARROYO, 1979; ZUNG, 1984; FELIX, 1985; PARO, 1986) dos anos 1980, que teriam feito a crítica, via referencial marxista, ao período anterior, afirmando a especificidade do processo pedagógico, para ressaltar a natureza própria da Administração escolar, denunciando como ideológico qualquer movimento de transferência das teorias administrativas para o meio educacional/escolar. Embora haja o reconhecimento da produção de Anísio Teixeira nos anos 1960 que fuja deste registro dual, a leitura paradigmática faz predominar dois polos. O que nos interessa especificamente nesta leitura é que, por este grande segmento dual, a gestão escolar democrática se produz e é produzida a partir de um dos lados desta oposição, fundamentada no polo da especificidade da escola, conformando-se como um objetivo a conquistar tanto pela teoria quanto pela prática⁶.

É assim que a nossa inquietação sobre a centralidade da gestão democrática a partir da especificidade da escola vai se acentuando. Há enunciados que dizem que se “No caso da administração escolar, vivemos um período de transição paradigmática: “[...] na esfera da prática, o paradigma dominante ainda é o burocrático; no âmbito da teoria, há um movimento que se desloca do paradigma empresarial para o da especificidade da escolar” (RUSSO, 2004, p. XXXXXX) e há enunciados que problematizam nossa questão dizendo que se houve ruptura entre o referencial usado pelos clássicos e aquele usado pelos críticos, a área continua marcada pela lógica prescritiva que se confirma dos anos 1980 em diante, pois em “[...] tempos históricos

⁵ “A teoria da administração escolar foi, durante muito tempo, produzida como uma extensão da administração geral, isto é, da teoria focada na administração das empresas organizadas segundo o modo de produção capitalista. Com o advento das pedagogias críticas, a partir da década de 60, verificou-se um questionamento sobre o projeto de escola produzido pela sociedade capitalista, que envolveu desde sua dimensão curricular e metodológica até a forma de sua organização e gestão. Nesta última esfera, a crítica significou um forte questionamento da transposição mecânica do paradigma empresarial para a administração escolar” (RUSSO, 2004, p. 31).

⁶ “Quando esse deslocamento produzir um maior peso específico pra o paradigma da especificidade da escola, certamente passará a influir de maneira mais decisiva na prática que, assim, indicará a tendência de esse paradigma se tornar dominante. [...] a utopia da gestão escolar democrática permanece no horizonte. Isso requer dos educadores progressistas a sistemática reflexão e construção de modelos teóricos que indiquem com clareza os rumos a seguir por uma educação transformadora. Uma das teorias necessárias é a da gestão democrática” (RUSSO, 2004, p. 40)

diferentes, porém contínuos (de meados dos anos 1980 até os dias atuais), atribui à gestão democrática, a saída para os diferentes problemas que enfrenta a escola pública da atualidade” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 471-472), nos encorajando a fazer a virada dos problemas que a prescrição enfrenta para a prescrição enquanto um problema.

Para nós, os dois enunciados sustentam a centralidade da gestão democrática, mas apenas um nos induz ao deslocamento teórico e prático, do imperativo do ideal da gestão democrática para o questionamento do modo de teorizar sobre ela e com ela, para buscar novos horizontes teórico-metodológicos (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016). Assim é que conseguimos propor a análise dos enunciados sobre gestão escolar democrática no Brasil na década de 1990, e construir o problema desta pesquisa de mestrado: quais são as práticas discursivas que compõem o discurso sobre gestão escolar democrática no Brasil? Interessa-nos, portanto, saber em quais problemas estamos envolvidos e como circulamos por eles e ao redor deles.

Considerando que o regime de verdade diz haver uma política geral de verdade, nosso objetivo geral de pesquisa é descrever as práticas discursivas que produzem a gestão escolar democrática tal como dissemos, evidenciando nossa posição a respeito da dicotomia teoria e prática – ela mesma uma prática discursiva – tão presente na área como algo a ser superado para a afirmação da teoria enquanto prática. Dito isso, nosso critério de escolha do material de análise, ou descrição conforme nossa metodologia, trata de rodear menos em torno dos autores enquanto celebridades do discurso que significaria efetivamente tomá-los como ponto de partida para a seleção dos discursos, e mais de tomá-los como efeito do nosso objeto de trabalho, as práticas discursivas que, rejeitando os pressupostos e efeitos de uma análise personalista, lidam com o anonimato que rege os discursos e se efetivam por práticas que criam o regime de verdade ao qual estamos envolvidos. Assim é que as seções 2 e 3 serão escritas: sob a perspectiva do anonimato das práticas discursivas.

A partir daqui pensamos na possibilidade de analisar os escritos clássicos da Administração escolar (RIBEIRO, 1952; TEIXEIRA, 1936; LOURENÇO FILHO, 1963; ALONSO, 1976; FELIX, 1985; PARO, 1986) porque estes textos trariam as condições de descrever as regras de formação dos discursos que funcionariam como condição de possibilidade da gestão democrática nos anos 1980. Contudo, como já existem textos⁷ que respondem a esta questão, mudamos nosso recorte temporal para a década de 1990, entendendo-a como o período em que a gestão democrática já figura como tema indispensável àqueles que

⁷ Ver Pinheiro (2015); Ribeiro (2001); Nascimento (2018).

falam em Administração escolar, pois, com estes discursos, constatamos como ela funciona, como é praticada e como forma um regime de produção, apropriação e circulação dos discursos legitimados e verdadeiros que agora suscitam questões sobre suas regras de formação.

Desse modo, a busca, especificamente por livros, foi feita a partir do termo “gestão democrática escolar”, no site *Google Acadêmico*, com o recorte temporal compreendendo a década de 1990. Seguindo nosso objetivo de procurar pelas regras de formação dos discursos, estes livros foram escolhidos pela sua expressividade em quantidade de citações em outros trabalhos, como se deles pudéssemos apreender as práticas discursivas formadoras dos discursos em circulação. Primeiramente organizamos duas tabelas, considerando o critério livro autoral e, em seguida, coletâneas, ambas segundo autor, título e ano de publicação. Ressaltamos que o livro “A escola como organização e a participação na organização escolar” (LIMA, 1992) foi retirado do material de análise por acharmos pertinente o critério de pertencimento à produção nacional. Segue a listagem do material de análise.

Tabela 1: livros autorais organizados por título, autor e ano de publicação

Gestão democrática na escola: arte e ofícios da participação coletiva	Dinair Leal da Hora	2007
Eleição de diretores: a escola experimenta a Democracia	Vitor Henrique Paro	2003
Gestão democrática da escola pública	Vitor Henrique Paro	2017

Fonte: Google acadêmico. Autoria própria

Tabela 2: coletâneas por título, autor e ano de publicação

Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos	Dalila Andrade de Oliveira (Org.)	1997
Autonomia da escola: princípios e Propostas	José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti (Org.).	2002
Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios	Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.)	1998
Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos	Márcia Angela S. Aguiar (Org.)	2011

Fonte: Google acadêmico. Autoria própria.

É fundamental dizer que a data de aparecimento destes livros está na década de 1990; porém, usamos edições de anos posteriores. Assim, a data de primeira edição dos livros é Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva (1994); Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia (1996); Gestão democrática da escola pública (1997); Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos (1997); Autonomia da escola:

princípios e propostas (1997); Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios (1998) e Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos (2000).

Finalizando a Introdução desta dissertação, apresentamos as seções que a compõem. A primeira seção traz a “Arqueologia como ferramenta” para operar com os discursos segundo a descrição das regras de formação que os compõem e que informam as práticas discursivas da área. Na segunda seção, adentramos propriamente ao campo dos enunciados sobre gestão democrática e fazemos sua descrição sob o efeito da prática discursiva nomeada por nós de “A vontade de sistema”. Na terceira seção, realizamos o mesmo procedimento da anterior, porém, sob a regência da prática discursiva que nomeamos de “Subjetividade democrática”. Na sequência, a dissertação traz suas Considerações finais.

2 A ARQUEOLOGIA COMO FERRAMENTA

Para analisar os textos que compõem o material da pesquisa, propomos as ferramentas conceituais oferecidas por Michel Foucault (1986) na sua fase arqueológica, mas trabalharemos especificamente a partir dos usos e apropriação deste autor feitos por Fischer (2001; 2007) no campo educacional.

Quando os usos de ferramentas conceituais são propostos, queremos dizer que não é objetivo aplicar ao nosso texto o método foucaultiano, ou ainda usar os mesmos caminhos feitos por Fischer a partir da sua leitura própria dos conceitos foucaultianos. Isso porque estes autores não desejaram fazer escola no sentido de deixar para o futuro um método que se aplicasse conforme o uso de determinadas regras para a consecução de determinados fins. As ferramentas conceituais podem servir ou não aos nossos problemas. Elas realmente se articulam ou não com os nossos problemas. Assim é que anunciamos estes dois autores como nossos principais interlocutores para nos inserirmos no estudo da gestão escolar democrática. Nossa leitura e escrita pretende ter o rigor teórico necessário no uso destes conceitos, mas não almeja, e nem pode, ser fiel a qualquer deles porque os nossos problemas de pesquisa são singulares, menos por mérito autoral e mais por serem resultado de condições muito próprias que os tornaram possíveis em um certo momento.

Assim é que, experimentando o que chama de teoria do discurso de Michel Foucault, Fischer (2001, p.198) alerta que para analisar discursos pela perspectiva foucaultiana, é preciso uma primeira ação de desprendimento “[...] de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como conjunto de signos [...]” que exige uma figura do pesquisador como aquele que vai desvendar algo que carrega “[...] tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos”. Uma análise assim teria o discurso como algo que se deve usar para ir além do que está dito e ultrapassá-lo e “[...] no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele [...]” descobrir “[...] intocada, a verdade desperta então pelo estudioso” (FISCHER, 2001, p. 198).

Pela perspectiva foucaultiana, o discurso não é essa superfície que esconde algo mais fundamental, mas uma superfície composta por “[...] enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. Sendo assim,

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços

aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 199).

Se o discurso não é, portanto, o ponto de encontro da teoria e da prática, mas é aquilo que põe em funcionamento um conjunto de regras de formação discursiva, a prática teórica a empreender é, juntamente com a recusa do discurso como “[...] um fenômeno de mera ‘expressão’ de algo [...]”, a afirmação da existência de “[...] regularidades intrínsecas a si mesmo, através dos quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria [...] até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos [...]” que posicionariam a temática da verdade em tal ou qual discurso, mas “[...] pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo” (FISCHER, 2001, p. 200). Querer trabalhar com o discurso como práticas discursivas que nos formam e que nos cabem analisar é “[...] inquietar-se profundamente com o que nos sucede hoje”. É:

[...] perscrutar a genealogia dos grandes temas constituintes do homem ocidental, através da descrição minuciosa de práticas sociais em sua descontinuidade⁸ histórica – mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes. Basicamente, tais temas dizem respeito à fixação em saber a verdade do sujeito, em constituir os sujeitos como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos “verdadeiros” (FISCHER, 2001, p. 201).

Segundo Fischer (2001, p. 201), há inúmeras definições de discurso nas obras de Michel Foucault e para compreendê-las é preciso pôr em cena outros conceitos, tais como “[...] o conceito de enunciado, para chegar posteriormente à discussão dos conceitos de prática discursiva e não-discursiva, formação discursiva e interdiscursividade [...]”. Estaremos apoiados nestas definições apenas para criar a imagem das práticas discursivas como as condições de participação para se falar em um campo de saber ou a partir dele, ou como apropriação, circulação e produção dos discursos verdadeiros, por entender que o

⁸ A descontinuidade histórica se faz pela crítica às grandes figuras da continuidade como “[...] teorias totalizantes de explicação da realidade social [...] do ‘progresso’ científico ou do progresso da razão, de superioridade do presente em relação ao passado [...]” (FISCHER, 2001, p. 201).

posicionamento da teoria *versus* prática, bem como o lugar da teoria como o lugar verdade que estaria na consciência dos sujeitos, seja um desafio a enfrentar no presente.

Discurso como “[...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência [...], domínio geral de todos os enunciados [...], grupo individualizável de enunciados [...], prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER, 2001, p. 201). O autor também define o enunciado como elemento básico a partir do qual os discursos se formam e se transformam. Mais do que um elemento, o enunciado é uma função que atravessa os discursos, fazendo-os funcionar segundo quatro elementos discursivos:

[...] um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de ‘posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e um materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER, 2001, p. 133).

Descrevendo enunciados, podemos chegar à individualização de uma formação discursiva, pois “[...] a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente” (FOUCAULT, 1986, p. 135 apud FISCHER, 2001, p. 203) pelo estudo das práticas discursivas compostas por:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regras: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER, 2001, p. 82).

Como “[...] princípio de dispersão e de repartição [...]” (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER, 2001, p. 203) dos enunciados, a formação discursiva é a trama geral “[...] segundo o qual se ‘sabe’ o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo” como o funcionamento de “[...] uma ‘matriz de sentido’, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’” (FISCHER, 2001, p. 204).

Como um “[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa [...]” (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER, 2001, p. 204) precisa ser descrito pelo suporte dado pelas

coisas efetivamente ditas e inscritas numa materialidade tal que não haja espaço para a procura de “[...] interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos” (FISCHER, 2001, p. 205), pois se trata mesmo de descrever as práticas discursivas que se fazem por criação, proliferação, transformação dos enunciados que informam um certo discurso, isto é, trata-se de assumir a condição discursiva como produtora e não como repressora de uma verdade maior, mais fundamental e mais importante do que as coisas que foram ditas. Em vez da busca de um sentido mais profundo e verdadeiro, descrever enunciados ou analisar as práticas discursivas em funcionamento é trabalhar com “[...] os enunciados na sua dispersão e na sua ‘pobreza’, uma vez que poucas coisas são realmente ditas nesse grande murmúrio anônimo do ‘ser da linguagem’” (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 205).

Descrever enunciados ou analisar as práticas discursivas em funcionamento é também lidar com sujeitos anônimos e não com autoridades do discurso que dariam unidade discursiva. Como se trata do “[...] lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade [...]” em que o sujeito é “[...] ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem”, rompe-se com aquelas tradições “[...] segundo as quais o *eu* seria absolutamente determinado de fora, dominado por um Outro que o constitui [...]”:

O homem ‘sujeito da própria história’, capaz de transformar o mundo a partir da tomada de consciência [...] como se, percebendo a dominação, a força do outro, o sujeito pudesse lutar e chegar, talvez um dia, a condição paradisíaca (e originária) de sujeito uno, pleno de poder. (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 207).

É assim que a heterogeneidade discursiva elabora perguntas bem diferentes da tradição da busca da verdade: em vez de perguntar pelo/do sujeito que fala, pergunta-se “[...] qual o *status* do enunciadador? Qual sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu?” (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 208, grifos da autora). Enfim, trata-se de saber “[...] sua efetiva ‘posição de sujeito’ – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes”. É assim que o discurso deixa de ser “‘expressão’ de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito [...]” (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 208) para ser *lócus* do “sujeito como ‘efeito discursivo’”. (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 209).

Assim, com o sujeito enquanto lugar de dispersão, não se deve buscar no discurso “[...] harmonias e superfícies lisas [...]”, pois os enunciados se movem e são atravessados por “[...] novidades e imitações, blocos homogêneos [...] bem como conjuntos díspares, mudanças e

continuidades”. E se é assim que os discursos se movem e são promovidos, a análise discursiva precisa deixar de lado a busca das coerências e dos acordos simples para indagar os discursos “[...] a respeito de seus ‘espaços colaterais’” (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 210). Quais são as modalidades enunciativas que funcionam? Em quais discursos esses enunciados são ditos e, a partir deles, como são modificados em seu status? Com quais outros enunciados ele entra em relação e que relação é esta? Trata-se de uma afirmação filosófica, de um enunciado científico, de uma fala do senso comum, de uma narrativa histórica, de uma verdade já bem conhecida e repetida? Como os enunciados jogam este jogo de inter-relações que informam as suas múltiplas relações em um discurso?

[não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 211).

Como estamos falando em discursos, formação discursiva, enunciados, interdiscursos, tocamos em um ponto chave que move este texto desde o seu início: como estabelecer outra relação entre teoria e prática, que não aquela da teoria que contém a verdade a ser alcançada por aqueles que estão nas relações conturbadas e pouco esclarecidas da prática; e aquela da prática que precisa ser incorporada à teoria para que esta se torne cada vez mais completa ou concreta, alimentada pelos dados novos da prática? Como repensar a teoria e a prática? Sabemos que “[...] os enunciados são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência como às funções por eles exercidas no interior de práticas não discursivas” e sua historicidade implica em “[...] necessariamente falar na relação entre o discursivo e o não-discursivo, na impossibilidade de separar o lado de dentro do lado de fora dos enunciados [...]” (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 215). O discurso é, portanto,

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 215).

Contudo, não se trata de ficar apenas na afirmação de que as coisas ditas têm um tempo e espaço próprios para sua emergência; é preciso dar um passo a mais. E esse passo é entender a temporalidade discursiva “[...] através dos documentos escolhidos, das práticas a que os textos

se referem, da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e ainda do próprio posicionamento do pesquisador”, pois é preciso que a análise faça aparecerem “[...] os chamados ‘domínios não discursivos’ a que os enunciados se remetem e nos quais eles de certa forma ‘vivem’ – as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte de práticas aí implicadas”, mas que não contam com nenhum princípio de determinação a priori, seja das práticas discursivas, seja das práticas não discursivas, pois os domínios discursivos “[...] não podem ser vistos como ‘expressão’ de um discurso, nem como seus determinantes, mas algo [...]” (FISCHER, 2001, p. 216) “[...] que faz parte de suas condições de emergência” (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER, 2001, p. 216).

Assim se apresenta uma virada tão bela que é o que anima toda a nossa discussão sobre gestão escolar democrática. Nossos corpos: que sempre estiveram ali, que às vezes nos dizem mais de nós mesmos do que achamos que sabemos. Nossos corpos desenhados nas tramas discursivas e não discursivas, mostrando como são tomados e desenhados no interior de um recorte histórico e sua temporalidade discursiva. Quem sabe não seja justamente sobre o que tanto queremos falar. Quem sabe sejam eles a nossa principal problemática.

O que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal [...]. Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas ideias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos. Assim, quando o arqueologista ressalta a dinâmica dos lados de dentro e de fora dos discursos, de certo modo está afirmando sua vocação de genealogista: para ele, os sujeitos são efeitos de discursos, e esse efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos. (FISCHER, 2001, p. 217- 218).

O corpo, então, não entra em relação com algo que “[...] somente cerceia, desmantela, vigia, surpreende ou proíbe [...]” (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER, 2001, p. 219), senão com um poder que produz, induz, suscita; um poder que “[...] não é apenas olho e ouvido”, mas que “faz agir e falar” (FOUCAULT, 1992 apud FISCHER, 2001, p. 219). O que acontece nos textos sobre gestão democrática? O que acharemos lá? Como os corpos são produzidos ali? Quais são e como funcionam os enunciados que se inscrevem nas práticas não discursivas e que produzem os nossos corpos, a nós, pesquisadores, hoje?

A proposta de analisar os discursos produzidos na área da Administração escolar, e de modo mais específico, os livros produzidos no âmbito acadêmico, vem como forma ou como uma primeira tentativa de usar os recursos da arqueologia do saber (FOUCAULT, 1986), no momento em que nos deparamos com aquela situação significativa da centralidade discursiva

da gestão democrática nesta área, conjugada com constatações do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE)⁹ sobre o limite na produção do conhecimento considerando que tudo parece girar em torno da binaridade dos escritos clássicos, tidos como os aplicadores da Teoria Geral de Administração à Administração escolar e àqueles que denunciam a realidade ideológica desta prática.

Buscar na arqueologia, como referencial conceitual e prático, uma outra forma de olhar para os textos, é uma tentativa de criar algo diferente, de dizer algo que ainda não foi dito. Menos porque é uma análise discursiva melhor ou mais crítica do que as outras, e mais porque pode ser entendida como um acontecimento, no sentido de que em um dado momento certas questões e problemas encontraram, ou melhor, fizeram instigar a possibilidade de produzir algo diferente; a saída de um estado de produção de conhecimento sempre com as mesmas questões.

Indicar com exatidão o momento ou a leitura de qual texto trouxe a análise arqueológica como referencial teórico e metodológico da pesquisa talvez não seja uma atividade importante ou mesmo interessante, já que teríamos que tentar demarcar um ponto preciso na memória para entender o agora; talvez mais interessante seja dizer que as perguntas da pesquisa e os problemas levantados por ela não podem ou não têm como serem vistos como um momento anterior ao contato com a proposta de análise discursiva de Foucault (1986), pois foram feitas juntamente com os questionamentos, com os ditos que produziram a necessidade de analisar as regras de formação dos discursos na área, referentes à gestão democrática nos anos 1980 a 1990, para tentar entender porque lemos o que lemos, escrevemos o que escrevemos, dizemos o que dizemos e tudo com um sentido necessário, ou seja, como se fossem as únicas possibilidades da leitura, da escrita, e da fala daquilo que pesquisamos. É como se houvesse uma vontade de sair, de se desprender daquilo que recebemos historicamente como natural e evidente e, para isso, se fizesse necessário conhecer este “historicamente”, ver seus processos de formação, seus começos baixos, mesmo que se portem de forma altiva, e simplesmente descrevê-los, e então saber o que, pelo discurso, nos governa. É na materialidade dos discursos que devemos procurar por aquilo que, impessoalmente, age ou aparece para nós como o mais amplo, o mais correto, o mais verdadeiro e produz em nós a ação de seguir por estes caminhos.

É importante fazer agora algumas referências para mostrar como o sentido de esgotamento faz parte deste texto como um primeiro movimento na busca por alternativas.

Ao longo do desenvolvimento das pesquisas e participações em grupo de pesquisa, a relação entre teoria e prática sempre se colocou como um ponto fundamental para o exercício

⁹ Unesp Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília.

do pensar; fundamental não por ser óbvio, mas justamente para questionar o óbvio que se impunha a nós e governava nossas práticas, sem que nos déssemos conta e colocássemos isso como uma problemática. A relação entre teoria e prática se tornou uma problemática. Precisávamos pensá-la.

A partir daqui seguimos com o texto “Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar” (FISCHER, 2007) a partir do subtítulo “Que compromissos assumo com esta pesquisa? Ou: a teoria é sempre uma prática” (FISCHER, 2007, p. 50), pois aí se entende que a tarefa de descrever práticas postas em funcionamento nos discursos e “assumir a posição de quem apenas descreve, mostra ou aponta um modo de existência ‘x’, um acontecimento ‘y’ [...] não nos exige *per se* do compromisso, nem da crítica [...]” contudo “[...] o modo pelo qual entendemos tanto o compromisso como a crítica precisa ser bem explicitado [...]” (FISCHER, 2007 p. 50), afinal, aqui não se trabalha com sentidos universais, absolutos, senão aqueles datados, históricos, formados por práticas passíveis de serem descritas, a fim de até mesmo mostrar como o próprio universal tem seus modos de criação.

Assumir uma posição crítica é o contrário de dizer que a realidade nos impede, nos tolhe e nos impossibilita de acessar algo, o que teria como efeito prático aquele que é:

[...] o único modo de enfrentar a ordem repressiva é negá-la, destruí-la, tomar posse dela [...] então é preciso tonar claro para nós mesmos que não se trata de denunciar a alienação e a mistificação, nem de, como nos ensina em grande parte a Teoria Crítica, teorizar apontando sempre para uma intencionalidade prática. (FISCHER, 2007, p. 50).

Trata-se de um outro compromisso e de “[...] assumir, para a vitalidade de nossas investigações, que não estamos passando à margem dos graves problemas sociais, econômicos, educacionais, culturais, filosóficos, de nosso tempo [...]”, bem como “[...] trata-se de assumir que não estamos passando à margem das quase infinitas possibilidades que temos de ir além do senso comum, de produzir em nós e a partir de nós mesmos formas de existência para bem mais do que nos propõe as lógicas dominantes [...]” (FISCHER, 2007, p. 51). Lógicas essas que não têm um lugar único para surgir, uma ação ou teoria específica de onde partir, mas que aparecem ali mesmo quando ouvimos afirmações em sala de aula, nos corredores da Universidade, que lemos nos capítulos ou nos livros famosos e bem referenciados, ou nos pronunciamentos de autoridades sobre o assunto, e que assumimos como discursos válidos; “[...] lógicas pelas quais somos subjetivados e que nos pautam cotidianos mínimos ou amplas políticas públicas em nosso país [...]” (FISCHER, 2007, p. 51) e que fazem a própria vida acontecer assim.

Já conhecemos textos que nos propõem uma ação crítica, instigando-nos a fazer “[...] a crítica global da sociedade [...] anunciando, para mais adiante, uma solução ideal, o tão esperado jardim das delícias” (FISCHER, 2007, p. 51): é esse o status da gestão escolar democrática que põe a necessidade de colocá-la como um problema a pensar. Não para saber se ela é desejável ou não, se ela vai mesmo resolver os problemas educacionais atuais ou se ela é mais uma questão de rearranjo neoliberal, se devemos insistir em buscá-la até que se realize ou abandoná-la de uma vez por todas. Mas para estudar o que ela é, o que a forma, o que se fez para criá-la, já que a entendemos como uma emergência histórica.

No subtítulo “Que perguntas fazer? Ou: a escolha dos perigos a enfrentar” (FISCHER, 2007, p. 51) sabemos que “[...] nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas” e assim se pergunta: “[...] que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora?” (FISCHER, 2007, p. 51). Não há como responder a esta questão se não a partir de um lugar bem específico criado por um conjunto de elementos que mostram a vida ali se debatendo com o acontecer histórico de coisas a serem ditas, de possibilidades que pareciam dizer que nada existia para além daquilo. Não será um grande perigo a enfrentar nos depararmos com um objeto que se apresenta nos mais diversos níveis de existência e que nos parece tão óbvio? A gestão democrática aparece como urgência no campo teórico que precisa ser cada vez mais buscado e um objetivo para todos os envolvidos com a Educação, onde quer que esteja. Seja num estudante de graduação ou de pós-graduação, seja um pai, mãe ou responsável pelo aluno que precisa participar das decisões da escola, seja o aluno que precisa criar em si o hábito de participar da vida escolar e tomar de volta isto que era (ou deveria) ser seu, ou seja, todo o processo educacional, ou sejam os governantes, as autoridades de órgãos superiores que precisam agir de modo coerente com aquilo que estão envolvidos, isto é, a realidade escolar que não pode mais ser autoritária nem alijar mais dos processos decisórios os destinatários, usuários da escola que sempre estiveram fora dos lugares de decisão e por isso sofrem com a educação atual, tão precária. “Em que medida as várias investigações que fazemos estariam (ou não) dando conta desse perigo que nos ronda já há tanto tempo?” (FISCHER, 2007, p. 53).

Fischer (2007, p. 53) diz que Foucault sentiu este perigo no seu tempo e agiu partindo “[...] da pergunta já esperada-aquela que circulava como inquestionável – duvidou dela, trabalhou sobre ela, desmontou-a, perguntou como ela se tornava, em seu tempo, uma pergunta necessária [...]” e quis saber: “[...] porque havia tanta paixão em nos afirmarmos seres reprimidos”, considerando ali seus problemas e suas questões que giravam em torno de uma História da sexualidade. Neste caso, aqui e agora, perguntamo-nos: por que a gestão escolar

democrática nos atrai tanto? Por que ela suscita interesse seja dos governos, dos sistemas de educação, dos diretores nas escolas, dos pesquisadores na universidade?

Assim como nos tempos de fazer suas pesquisas e escrever a História da sexualidade, Foucault notou que, ao invés de uma repressão havia mesmo uma proliferação discursiva em torno do sexo, aqui, ao invés, de uma repressão à gestão escolar democrática e seu fracasso em não se realizar, como dizem os textos sobre elas, haveria mesmo uma multiplicação discursiva em seu entorno, alimentada por ela e que, a repressão é, na verdade, bem atuante como uma estratégia para falar ainda mais e cada vez mais daquilo supostamente reprimido, porque “[...] o que nossas sociedades vinham fazendo era, intermitentemente, junta às recusas e negações do poder, também e, sobretudo, incitar, multiplicar, inventar mil formas de falar [...]” (FISCHER, 2007, p. 53). A gestão escolar democrática é então não aquilo que não acontece, como de fato o é, conforme dizem os textos, mas aquilo que justamente por não acontecer, faz proliferar uma trama de discursos a partir dela e para nós que falamos a partir da área da administração escolar.

Está aqui então em evidência a não realização da gestão escolar democrática e os motivos disso, e principalmente a ação de investigar sobre ela, ou a partir dela, que pensamos não vir de uma vontade interna do pesquisador individualmente, mas sim de um certo “fora”, isto é, de elementos dispersivos das mais variadas ordens ou origens, que tornam um objeto algo importante, incontornável. Trata-se então de mudar o foco e “[...] formular perguntas, aceitando que o estamos fazendo dentro as possibilidades daquele exato momento de ‘inauguração’ de nosso estudo [...]”, mas sempre atentos àquele “[...] cuidado de formular perguntas de um modo tal que elas não repitam simplesmente o que já está dado” (FISCHER, 2007, p. 55), e talvez tudo se trate mesmo de um rearranjo das coisas para formular uma outra coisa, uma outra crítica a partir “[...] de um genuíno estranhamento do pesquisados em relação àquilo que lhe é cotidiano e familiar” (FISCHER, 2007, p. 56).

No subtítulo “Por que duvidar do já sabido? Ou: verdades em suspenso e pesquisadores “fora da lei” (FISCHER, 2007, p. 56) aquele “fora” novamente foi colocado em evidência se tornando ele próprio um problema, pois é verdade que “[...] somos constantemente subjetivados, no meio científico e universitário, por uma série de conceitos, referenciais teóricos, práticas institucionais [...] que vão se tornando marcas quase obrigatórias na construção de nossos objetos de pesquisa [...]” (FISCHER, 2007, p. 56) e então se percebe que “[...] trata-se de romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos [...] as quais temos muita dificuldade de questionar, de colocar sob provisória suspeita” (FISCHER, 2007, p. 56) porque afinal, da forma como é construído um objeto, há grande chance de nos tornarmos seus aliados,

ou seus cúmplices, e barrarmos qualquer possibilidade de crítica pelo medo de se subjetivar de um outro jeito já que aquele fora quase obrigatório, está aí fazendo falar em nós as regras de formação discursivas, ainda mais se este objeto foi formulado como algo que devemos querer¹⁰.

Então está claro, é um jogo muito interessante: o de notar toda uma trama discursiva que vai se fazendo, se prolongando, naquele meio científico e universitário nos fazendo, nos constituindo, e para se colocar “[...] ‘um pouco fora da lei’” e “[...] investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calma, para nossas inquietações sociais, teóricas e metodológicas” (FISCHER, 2007, p. 57-58). Não é escrever um texto para salvar ou acalmar, mas suspender essas figuras da salvação e da calma e problematizá-las propondo para o pesquisador um trabalho que “[...] transforma, em primeiro lugar, a si mesmo [...]” (FISCHER, 2007, p. 58).

Talvez esse trabalho pareça mais interessante quando percebermos a atuação das figuras da salvação e da calma nos escritos sobre gestão escolar democrática que propõem a transformação de muita coisa, até mesmo do pesquisador – o que poderia fazer contato conosco nesta proposta de suspeitar daquilo que já é dado – mas que se torna distante quando se vê que não se está fora da lei, mas, ao contrário, está mesmo fazendo funcionar aquelas leis que criam a figura do pesquisador inserido muito bem no seu meio acadêmico ou universitário e que tocam em “[...] perigos que temos hoje a enfrentar” (FISCHER, 2007, p. 60).

No subtítulo “Esta pesquisa fala do meu tempo? Ou: a atenção à raridade dos fatos humanos”, Fischer (2007, p. 60) diz que a postura de Foucault foi de “[...] colocar em suspenso o próprio pensamento, as próprias certeza teóricas e metodológicas [...]” não para negá-las, mas justamente para se apropriar delas e partir da sua materialidade “[...] descrever, de um lado, as problematizações através das quais nós temos sido constituídos como possibilidade e até necessidade de sermos pensados e, de outro, descrever as próprias práticas no interior das quais essas mesmas problematizações se constituíram e se constituem, tomaram e tomam corpo” (FOUCAULT, 1990 apud FISCHER, 2007, p. 60).

Mas então, ao mesmo tempo em que esta atitude pode ser descrita como algo geral, no sentido de que se por enquanto a prática de pesquisa é fundamental, que esta mesma pesquisa trabalhe do interior do seu objeto e possa se perguntar, considerando a necessidade de enfrentar os perigos que mesmo há tanto tempo, nos cercam: “[...] como chegar a definir que um certo

¹⁰ “[...] a perspectiva da especificidade da escola protagonizada, também, em tempos históricos diferentes, porém contínuos (de meados dos anos 1980 até os dias atuais), atribui à gestão democrática a saída para os diferentes problemas da escola pública da atualidade” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 471-472).

tema corresponde a uma problematização genuína de nosso tempo?”. É bem verdade que, junto com esta urgência da pesquisa, tenha-se o aporte de:

[...] repertório, leitura, de experiência, de sensibilidade, de atualidade, de atenção àquilo que se repete, àquilo que mobiliza a sociedade (tanto os simples mortais como os mais diferenciados especialistas) a àquilo que produz sofrimento, restrições, negações, inclusões e exclusões, também felicidade, por que não? (FISCHER, 2007, p. 60-61).

Aqui, neste sentido, a figura da obviedade se confronta com aquilo que poderia ser óbvio, justamente a raridade dos fatos humanos. Colocar a raridade como peça fundamental na escrita de uma pesquisa ou de um texto é “[...] assumir essa atitude de suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo [...]” (FISCHER, 2007, p. 61) que só aparecerão como coisas raras ao se dizer dos seus processos de formação, de criação, de produção. Esta é a chave: aquilo que está aí poderia ser outra coisa, pois seus fundamentos são eles mesmos históricos ou processos criativos; e investigar estes processos implica numa certa radicalidade, ou seja, na criação do próprio objeto investigado. É claro que aquele fora fala em nós, mas podemos usar dele para a partir da materialidade dos discursos que formam aquele objeto, construí-lo nós mesmos ao criticar sua obviedade e assim o descrever sob o viés da sua raridade.

Segundo Paul Veyne, Foucault intui desta forma:

[...] os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente; os fatos humanos, no sentido de Mauss, não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem um nem outros sequer os percebem. (VEYNE, 1982 *apud* FISCHER, 2007, p. 61).

Neste sentido da raridade, a atitude de suspender as certezas teóricas e metodológicas que aprendemos não garante que vamos encontrá-las ao final da investigação, mas não se pode recuar da “[...] atitude de sacudir em nós mesmos a atratividade do sempre-o-mesmo, do *dejà-vu*” (FISCHER, 2007, p. 61, grifos da autora).

O interessante é ver a existência de um certo fora, no sentido que àquilo colocamos, isto é, de uma rede de práticas anônimas que não surge de nenhum indivíduo específico que em um momento de genialidade a criaria, ou seja, um sujeito como causa, interessante é dar lugar à compreensão de que somos marcados pela atualidade de nosso tempo que carrega ele mesmo a história das coisas e então mesmo que “[...] afirmemos a não-essencialidade dos conceitos e dos objetos, acabamos por amarrar-nos a essências, a capítulos definidos (“a” mulher, “o”

ensino público, “a” televisão, “a” avaliação na escola) [...]” (FISCHER, 2007, p. 61) dando a estes objetos o peso da figura da obriedade e não da sua raridade como criações históricas. Isto mostra, no caso, a ação da linguagem que usamos, que nos apoiamos, e com ele propomos a crítica do caráter dado das coisas.

Quando se diz “a” gestão democrática, do que se está falando? O capítulo definido “a” nos induz a pensar em uma gestão democrática que existe enquanto algo para se alcançar, pois estaria pronto para ser descoberto, evidente pela sua necessidade, pelo seu caráter de salvação; o que parece uma armadilha, pois o que é preciso fazer é “[...] desviar o olhar dessa “naturalidade” que nos espreita, e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática bem datada, localizada” (FISCHER, 2007, p. 61) e fugir do seu caráter evidente, inquestionável, para além da própria história.

Isso poderia nos fazer incorrer em erros que transportem algo muito bem datado, localizado para outros tempos em que ela não poderia existir, já que não existe fora da trama discursiva que a produziu. Este é o efeito prático da noção de raridade: não seria um grave erro destacar algo ou algum objeto de suas condições precisas de existência para colocá-lo ali, em outra economia discursiva? Poderíamos nos perguntar: bem aqui se fala de democracia (em um texto que apareceu ali na década de 1930¹¹), e aqui (na década de 1980), vejo textos falando de democracia também: trata-se da mesma coisa? Como lidar com isso? O caminho da descrição das práticas discursivas é uma forma de lidar com estes fatos que não podem ser óbvios. Trata-se de ver que o próprio fato objetivo foi em algum momento objetivado, discursivamente criado. Esse é o aprendizado sobre as práticas discursivas, que “[...] aquele objeto foi por elas ‘objetivado’ de certa forma, num certo momento, num certo lugar” (FISCHER, 2007, p. 61).

Dizer que um objeto é raro é dizer que ele é histórico, que existem certas condições que são suas condições de aparecimento e para descrever esse conjunto do qual ele aparece como uma produção, há o passo fundamental de preparo do pesquisador referente a “[...] uma imersão profunda nos materiais empíricos, de modo a permitir que a teoria se faça viva, seja operacionalizada, colocada à prova, em suma, que ela mesma e seus conceitos sejam também problematizados” (FISCHER, 2007, p. 62). E aqui está outro problema: como selecionar os materiais de análise, o *corpus* de pesquisa? Como torná-los importantes? Eles bastam para a descrição dos enunciados e a individualização de uma formação discursiva?

Essas perguntas, na verdade, serviriam de ferramentas para balizar uma investigação que nos pusesse diante dos perigos a enfrentar no campo da Educação; aqueles problemas que

¹¹ TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia*. Introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1936.

nos cercam e que precisamos lançar mão de aliados para poder enfrentá-los por causa de sua urgência. Então, nossas “[...] pesquisas se tornam vivas somente se elas se encarnam do ponto de vista histórico [...]” (FISCHER, 2007, p. 63), isto é, se tomamos nossos objetos de pesquisa do ponto de vista da raridade dos fatos humanos. Trata-se da nossa possibilidade de “[...] incursionar, de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos labirintos de nossa própria experiência pessoal, profissional [...]” e mapear os enunciados que “[...] fazem emergir como produto desejável e consumível num certo tempo e em relação a certo grupo ou formação social [...]” (FISCHER, 2007, p. 64) algo que passamos a chamar de nosso objeto de pesquisa.

Trata-se de escapar, de não se deixar levar por um ponto de vista guiado pela obviedade e naturalidade dos objetos e de os tomarmos “[...] efetivamente como objetos históricos que são, vistos em suas descontinuidades e permanências, naquilo que oferecem como ruptura ou como (provisória) fixação de modos de ser e existir”, pois, tratando-os como óbvios, marcados por relações que não permitem outros modos de ser “[...] ficaremos diante de uma massa informa e amorfa de materiais, sem as marcas da sua concretude histórica” (FISCHER, 2007, p. 65) e a gravidade disto está em incorrer na participação de um regime de verdade que se beneficia e continua a se fazer proliferar nas diversas práticas-teorias que, paradoxalmente, estão sempre em busca de alguma liberdade.

Percebemos que até aqui falamos de uma atitude que precisa ser construída para que a pesquisa se informe pela vitalidade da raridade dos acontecimentos humanos; daí uma série de precauções a serem tomadas. Não se trata de abandonar tudo o que já foi dito e falado, já que se teria comprometido com aquilo que se chama de regime de verdade, mas se trata de trabalhá-los por dentro, apreender suas relações, suas tramas e então produzir outros discursos e ver o que acontece: “[...] a tarefa ainda a ser realizada, iniciada [...]” é aquela de ter “[...] como ponto crucial de partida o fato de que linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmos são práticas, e estas se impõem aos sujeitos [...]” (FISCHER, 2007, p. 65). Os sujeitos não são senão efeitos do discurso.

Não há dúvida: nossa pesquisa, do jeito como vai se delineando, mostra a vontade de fazer outra coisa, não propriamente inaugurar de forma radical uma pergunta ou um modo de fazer, mas experimentar um jeito realmente diferente, dizer algo nova. E então vai se traçando o caminho do que se chama de “governo”. Que não seja necessariamente uma estrutura institucional de Estado, se bem que também pode ser, mas mais do que isso, tratam-se de marcas que existem no nosso cotidiano, de pesquisador no caso, que se materializa nos ditos, nos escritos. Enfim, pelas práticas é que “[...] que ‘visualizamos’ a objetivação dos próprios modos de governamentalidade, das mais diferentes instâncias sociais, culturais e políticas de que

participamos [...]” ou seja “[...] há aí uma via de mão dupla: uma multiplicidade e, ao mesmo tempo, uma ordem que controla” (FISCHER, 2007, p. 66). Mas então:

[...] como dar conta dessa heterogeneidade sem inventar racionalismos redutores? E como, em contrapartida, imaginar formas de organizar a multiplicidade – absolutamente necessárias para a própria realização e comunicação daquilo que pesquisamos – sem dissimular as heterogeneidades? (FISCHER, 2007, p. 66).

Estes riscos todos só poderão ser enfrentados no momento do trabalho com o *corpus* empírico, pois implica que “pensar e analisar as práticas significa aceitar que não destruiremos o grande mal, nem faremos irromper o grande e belo absoluto da total liberação [...]”, afinal, como isso seria feito após falar da figura da raridade que situa nosso objeto numa trama histórica datada e localizada? Significa apenas “[...] que, modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós mesmos, do estabelecimento de uma nova prática” (FISCHER, 2007, p. 66-67). Mas para tanto, precisamos deixar de ver o governo como algo distante e fora de nós, para vê-lo bem de perto, nesta atividade que chamamos de pesquisa sobre gestão escolar democrática no Brasil.

A partir desse extenso relato para mostrar o que nos move, podemos perguntar: Por que Foucault? Por que usá-lo?

Podemos dizer que optamos por Foucault porque nosso contato com seus escritos, sobretudo com o livro *Arqueologia do saber* (FOUCAULT, 1986) e seus usos no âmbito da análise do discurso em educação a partir de uma perspectiva foucaultiana (FISCHER, 2001), nos mostrou a possibilidade de poder trabalhar para além do regime da separação entre teoria e prática, considerando que sua noção de práticas discursivas como práticas postas em funcionamento nos discursos que criam mesmo os seus objetos, ao invés de descobrir a sua verdade escondida, desenhou a nossa situação de pertencimento a um regime discursivo que prescreve o que pode ou não ser dito em certo momento, ainda que muito se fale de liberdade. Assim, nossos problemas, o fechamento da teoria sobre si; ou seja, o *status* avançado da teoria que já fez a transição do paradigma burocrático para o da especificidade da escola, nos ditando como campo de ação o problema de avançar na guinada por uma gestão democrática que se efetivasse no âmbito da prática, que ainda resiste ao paradigma da especificidade da escola, move-nos a perguntar: será que é isso que temos que pensar? Será que nossas questões são realmente urgentes? Ou podemos pensar diferentemente? Podemos atuar no nosso âmbito e lutar contra um poder que ali funciona? E foi assim que Foucault surgiu como uma possibilidade de analisar esta ordem discursiva e querer tentar um outro estilo intelectual.

3 A VONTADE DE SISTEMA NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Decidimos escrever este capítulo sob o título “Vontade de sistema”, pois, ao longo da leitura dos textos, esta vontade que funciona nos discursos se impôs cada vez mais como uma prática discursiva necessária para falar de gestão escolar democrática. Contudo, precisávamos de uma conceituação que definisse a noção de sistema e isto encontramos em um texto que trata justamente de conceitos simples. Segundo Vieira (2007, p. 60), “a gestão educacional refere-se aos âmbitos dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num ‘eixo transversal’, podendo estar presente ou não em uma ou outra esfera”. E o que chamaremos adiante de discurso jurídico como algo incontornável, torna-se evidente porque a vontade de sistema só se faz “[...] avançar nesse entendimento a partir dos instrumentos maiores de definição da política e da gestão da educação básica: a Constituição Federal (CF) 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96)” (VIEIRA, 2007, p. 60).

É uma regra de formação discursiva fazer funcionar o princípio da subsunção de um âmbito ao outro, comumente requerido como princípio de articulação, de integração ou de cooperação nacional. Assim “[...] pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional, como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim é lícito afirmar que a gestão da educação situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro” (VIEIRA, 2007, p. 63).

Além da subsunção, ou contemporaneamente a ela, é fundamental que os poderes de organização do Estado funcionem como aquilo que garante unidade e coesão a todo o empreendimento educacional e por isso mesmo o Estado aparece como instituição indispensável à consecução dos objetivos educacionais. Como a gestão democrática se desenha como a única compatível com o processo educativo, dada a sua ligação com a natureza do processo pedagógico, ela tem necessariamente uma vocação global, vocação esta que entendemos como a necessidade que ela tem de estar presente não apenas em todos os estabelecimentos de ensino do país, como também sua colocação para além da divisão entre ensino público e privado, que também deve ser regido por uma gestão democrática. Assim é que o Estado se articula, ou possibilita, a vontade de sistema, segmenta nossas práticas teóricas em “[...] ‘políticas’ que são uma dimensão da ‘política’ da educação. Nesse sentido, não existem ‘políticas’ sem ‘política’. Esta por sua vez, é uma manifestação da política social [...]” (VIEIRA,

2007, p. 55); gestão educacional “[...] como espaço de ações dos governos, sejam eles federal, estaduais e municipais [...]” (VIEIRA, 2007, p. 61) e gestão escolar que “[...] refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino” (VIEIRA, 2007, p. 61).

Assim é que a partir da sustentação legal dada pela Lei Maior do país e pelo requerimento da integração nacional, o discurso do federalismo funciona na/pela vontade de sistema, atuando como um interdiscurso fundamental para o funcionamento das práticas discursivas sobre gestão escolar democrática. É por ele que temos a enunciação das competências distributivas dos entes federados, a segmentação não só dos procedimentos jurídico-administrativos como também das nossas práticas de pesquisa e a formação da nossa subjetividade enquanto pesquisador:

A distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras é o distintivo do federalismo e, de sua composição, resulta tanto a atuação de cada ente federativo, quanto a articulação conjunta de todos. Por isso *a investigação e a análise das políticas educacionais não podem se alhear das incumbências que esse regime impõe à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal* com suas características diferenciais e com suas responsabilidades em matéria de políticas educacionais. Se a complexidade social de um país extremamente desigual nas suas múltiplas variáveis já impõe rigorosa vigilância ao pesquisador, deve-se acrescentar a essa complexificação o caráter federativo do Estado brasileiro (CURY, 2010, p. 152, grifos nossos).

Embora o uso da palavra vigilância possa soar como algo impositivo, ela é realmente elemento do nosso assujeitamento ao campo da gestão democrática, tal como ele se desenha atualmente, dando-nos a condição de pertencer ao seu regime de verdade.

A seguir apresentamos os enunciados constitutivos das práticas discursivas sobre gestão democrática, reunidos sob os títulos de “O discurso jurídico: um caminho incontornável” e “Local, nacional e internacional” para identificarmos como a vontade de sistema se prolifera e é cúmplice da formação de temas de pesquisas, de *lócus* de análises, de conceitos, enfim, de práticas discursivas que regem a distribuição dos enunciados.

3.1 O DISCURSO JURÍDICO: UM CAMINHO INCONTORNÁVEL

O texto de Carlos Roberto Jamil Cury (1997, p. 199) “O conselho Nacional de educação e a gestão democrática”, que faz parte do livro *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos* (1997), inicia pelo elogio aos educadores que, por suas ações, conseguiram inserir na Constituição Federal “[...] a democratização da sociedade e da escola pública brasileiras [...]”, pois este movimento, na ótica dos direitos sociais, se formava em duas frentes críticas: aquela que demandava democratização escolar via “[...] expansão, gratuidade, qualidade, financiamento [...]” e outra que criticava “[...] as relações autoritárias advindas de órgãos centrais, em torno das pressões clientelísticas na indicação e investidura de autoridades pedagógicas e, finalmente, sobre a própria ambiência nas unidades escolares”, de modo que a essas reivindicações outras surgiam, porque “Estas críticas se combinavam não só com as denúncias de rebaixamento cada vez mais de indicadores sociais, como distribuição concentrada de renda, saúde precária, falta de moradias [...]” como também buscavam a “[...] derrubada do regime ditatorial” (CURY, 1997, p. 200). Era o momento da “[...] valorização da democracia como saída para as mazelas do país” (CURY, 1997, p. 200).

A partir desse pressuposto democrático, o caminho para a democratização se firma como processo longo¹² considerando as exigências da formalização de um dispositivo legal que institui uma demanda como apenas o primeiro passo do compromisso legal-democrático porque “Quem ajudou a produzir a lei tem por obrigação se aproximar mais e mais dos representantes [...]” não só por uma questão de compromisso com a luta política, mas também pelos próprios caminhos legislativos já que estes têm trâmites legais próprios que demandam compromisso, como é o caso da “[...] regulamentação específica dos princípios constantes do art. 206 [...]” que “[...] exigirá uma lei complementar” (CURY, 1997, p. 200).

Com relação ao Conselho Nacional de Educação, é preciso saber que “[...] a participação como fonte da gestão será tanto direta como no caso de consultas, assembleias, encontros ou mesmo questionários [...]”, quanto “[...] mediada através de órgãos colegiados como conselho escolar, conselhos municipais, estaduais e o próprio conselho nacional sendo fundamental para possibilitar aos “[...] sujeitos interessados na educação escolar e sua qualidade [...]” (CURY, 1997, p. 206) o funcionamento de uma gestão democrática.

¹² Além disso, destaca-se a vocação global da gestão democrática, pois não podendo conviver com o seu oposto, que é o autoritarismo, precisa se estender também à rede particular de ensino que deve ser tutelada por este mesmo princípio (CURY, 1997).

Neste mesmo livro, o texto “Reforma do estado e administração de pessoal: reflexões sobre a história da política de gestão dos trabalhadores em educação”, de Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, situa a década de 1980, uma década muito celebrada pela intensa mobilização das forças populares e suas respectivas conquistas legais via Constituição Federal, dada a urgência da “[...] necessidade da criação de espaços institucionalizados de discussão e acompanhamento de programas sociais [...]” (DUARTE, 1997, p. 249), no marco da reforma administrativa do Estado.

A partir da análise do que é novo e velho nas relações políticas no Brasil, a autora destaca que o “[...] emprego público como forma de assegurar apoio político não constitui uma prática ultrapassada [...]” fazendo com que os “[...] quesitos de impessoalidade, autonomia e responsabilidade [...]” que marcam (ou deveriam) marcar o setor público sejam “[...] obscurecidos pela presença de relações que vinculam o desenvolvimento de atividades no setor público ao clientelismo [...]” impedindo “[...] formulações independentes e com responsabilidade” (DUARTE, 1997, p. 249). Novamente, os movimentos sociais são chamados a assumir a posição de crítica aos problemas educacionais do país, no caso, “[...] às formas de administração burocrática e centralizada do Estado, às práticas eleitoreiras de preenchimento de cargos públicos e à permanência dos elevados índices de fracasso escolar [...]” (DUARTE, 1997, p. 255).

Em outra coletânea de capítulos, “Autonomia da Escola: princípios e propostas” (2002), está o texto “Financiamento da escola cidadã e cálculo de custo-aluno-ano”, que se inicia pela crítica da delegação histórica do tema do financiamento escolar a especialistas ligados às finanças e à economia que leva ao esquecimento da “[...] falta de controle dos meios educacionais pelos próprios educadores [...]” (ROMÃO, 2002, p. 103) e se constitui em motivo do mau financiamento da educação que demanda “Mais e mais [...] o controle social sobre a distribuição e alocação dos recursos públicos para a função do ensino no Brasil [...]” (ROMÃO, 2002, p. 104), como uma necessidade educacional.

A justificativa em trazer este tema ao conjunto de textos sobre gestão escolar e democracia:

[...] ainda que enverede por temas extraescolares, pretende ser uma contribuição ao planejamento escolar, oferecendo um dos mais fortes instrumentos de poder: a visibilidade dos recursos e a possibilidade de instrumentalização dos usuários e profissionais dos sistemas educacionais para a intervenção na sua gestão (ROMÃO, 2002, p. 104).

Neste debate, o destaque é a insuficiência da legislação que nem sempre age de forma clara sobre um assunto, gerando dúvidas nefastas para a administração de um dado setor. No caso específico do financiamento da educação, a sua regulamentação via Constituição Federal que delimitou uma vinculação mínima necessária à aplicação da receita dos Estados e Municípios à educação somente foi resolvida com a promulgação da Lei de diretrizes e bases (LDB – Lei nº 9.394/1996), pois aí sim “[...] desapareceram as dúvidas que pairavam sobre as despesas específicas do setor educacional”. Contudo, ainda assim “[...] tais determinações legais também não são suficientes para a garantia dos recursos financeiros necessários a manutenção e desenvolvimento do ensino [...]” e é neste ponto que o controle social se impõe, pois desse modo, “É necessária atenção redobrada dos educadores e da sociedade civil organizada [...]” (ROMÃO, 2002, p. 105).

Em outro texto, neste mesmo livro, Gadotti (2002, p. 126 – destaque nosso), em “Da municipalização do ensino ao sistema único e descentralizado de educação básica”, diz que a municipalização do ensino só se efetivou quando a Constituição Federal de 1988 deu “[...] autonomia aos municípios para a criação de sistemas municipais, situando o município como **espaço real de poder**” que deixa de ter o *status* de “[...] mero executor de decisões tomadas em outras instâncias de poder”. Contudo, alerta que isso não fere a importância do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios no oferecimento de uma educação de qualidade.

É nos anos 1990 que a discussão sobre a descentralização adquire outro sentido: como já “[...] não é suficiente repassar as escolas para a responsabilidade dos municípios”, trata-se de criar “[...] uma nova **estrutura** do sistema educacional e as mudanças na própria **concepção** de escola pública” (GADOTTI, 2002, p. 128, grifos do autor). Concepção essa que implica em “[...] uma verdadeira transformação estrutural no modo de se pensar, planejar, implementar e gerir a educação básica”, pois “**A centralidade da escola** significa fazer dela a unidade administrativa, financeira e pedagógica por excelência e, por via de consequência, induzi-la à autonomia plena, ainda que financiada por recursos estatais” (GADOTTI, 2002, p. 129, grifos do autor).

Ainda pelo incontornável discurso jurídico tem-se o texto “Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão” (GARCIA, 2011, p. 114) como um texto do livro Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos (2011), no qual aparece o problema do privilégio que os chamados tecnocratas tiveram, tanto no regime militar quanto no período regido pela Constituição de 1988, na condução dos cargos diretivos do Estado sob o paradoxo de que o próprio regime democrático garante a tecnocracia, pois “à eventual crítica sobre as fórmulas

adotadas, invoca-se o argumento de que num regime democrático as decisões do dirigente já estão pré-legitimadas pelo voto popular que consagrou o grupo ocupante do poder”, que, por sua vez, não garante a representatividade do sistema já que há pouca ou nenhuma participação dos professores ou demais interessados numa educação de qualidade na formulação da política educacional. Estas, por sua vez, são marcadas pelas descontinuidades políticas e os ganhos educacionais já instituídos na legislação do país que não se efetivam pelo “[...] distanciamento entre a cúpula do sistema e as escolas [...]” (GARCIA, 2011, p. 116).

Quanto à gestão educacional, verifica-se o mesmo problema porque “[...] em geral não se encontram as conexões de sentido entre o ‘proclamado’ e o ‘real’ [...]” (GARCIA, 2011, p. 116), pois o modelo federativo não efetiva a gestão educacional “[...] entendida como conjunto de ações articuladas de política educativa, em suas distintas esferas que caracterizam um país como o Brasil, onde União, estados e municípios [...]” e que deveria funcionar para “[...] oferecer uma educação pública de qualidade para todos [...]” e que “[...] vive dilemas decorrentes de um modelo que ainda está longe de ser eficiente” (GARCIA, 2011, p. 127).

No mesmo livro, o texto “Gestão da educação: o Município e a Escola”, BORDINGON; GRACINDO (2011, p. 147) dizem que são inseparáveis o estudo da gestão escolar do município ou da escola e o estudo das políticas educacionais, pois “[...] a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações [...]” e demanda o debate sobre “[...] os pressupostos filosóficos, sociais e educacionais” (BORDINGON; GRACINDO, 2011, p. 149), que assim definem as finalidades da escola; debate esse que deve ser feito à luz da seguinte questão: “[...] Que paradigma garantirá a construção da escola cidadã, através de uma gestão democrática, cujos fundamentos são a autonomia, a participação e a emancipação?” (BORDINGON; GRACINDO, 2011, p. 151). E as leis maiores do país “[...] tanto a Constituição quanto a LDB enfatizam a questão da cidadania [...]” (BORDINGON; GRACINDO, 2011, p. 155) que se dá via construção participativa e democrática do “[...] Plano Municipal de Educação e do Projeto Político Pedagógico da Escola [...]” (BORDINGON; GRACINDO, 2011, p. 159) porque são nestes documentos maiores que estão presentes as finalidades da educação e sua concretização segundo as etapas do processo de planejamento, que são “[...] elaboração, acompanhamento e avaliação” (BORDINGON; GRACINDO, 2011, p. 159).

3.2 LOCAL, NACIONAL E INTERNACIONAL: DA BUSCA PELA SIGNIFICÂNCIA DEMOCRÁTICA

A partir deste subtítulo vemos emergir o cenário internacional nas práticas discursivas, porque a vontade de sistema admite a extrapolação dos contornos nacionais para o seu funcionamento, ao problematizar os diferentes significados que a articulação entre os níveis nacional e internacional adquirem na busca de uma significância propriamente democrática.

Assim, o texto de João Barroso (1998) “O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal”, no livro *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios* (1998), traça o cenário de que “a administração escolar atravessa hoje, em muitos países, uma fase de profunda transformação [...]” a partir de objetivos tais como “[...] alargar e redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar sua autonomia; promover a associação entre escolas e sua interação em territórios educativos mais vastos [...]”, bem como “adoptar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes”, e observa que mesmo com a aprovação da “Lei de Bases do Sistema Educativo”, estes objetivos não vingaram, pois “[...] não passaram de mero exercício de retórica política e ficaram por medidas avulsas e sem consequência” (BARROSO, 1998, p. 11).

Esse cenário de profunda transformação da administração escolar se junta ao cenário de “[...] crise de governabilidade do sistema de ensino [...] que demanda o [...] processo de reforço de autonomia das escolas [...]” (BARROSO, 1998, p.12), crise essa gerada por fatores como: “o crescimento exponencial do sistema educativo; a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos (individual, social e cultural [...]); “[...] ‘quebra de confiança’ na transição entre educação e emprego; as restrições orçamentais decorrentes da crise econômica; os disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado”. Para responder a estes fatores geradores da crise, a década de 1980 assistiu a “[...] uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação” (BARROSO, 1998, p. 13).

Segundo o autor, essa alteração no papel do Estado tem o sentido de empoderar a escola e seu entorno, que vê surgir uma outra instância nas questões administrativas, o nível local, num momento reconhecidamente importante para a gestão da escola tendo em vista sua autonomia, pois se trata de “[...] transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais e alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (BARROSO, 1998, p. 13).

Com o objetivo de elaborar um estudo encomendado pelo ministro da educação de Portugal, em 1996, para a “[...] execução de um programa de reforço da autonomia das escolas [...]”, autonomia é eleita como questão fundamental para as escolas e, no momento de elaboração deste programa, o modo de decisão, após a apresentação do relatório, foi “[...] marcado por diversas micropolíticas actuando quer no interior no Ministério da Educação quer na interface das suas relações com as diversas forças sociais (associações sindicais, de pais, de municípios etc.)”. E, além do modo de decisão, o relatório foi construído sob a prevalência do político sobre o administrativo, pois procurou evidenciar o processo de reforço da autonomia e seu caráter socialmente construído.

No debate pela autonomia das escolas, há demarcação sobre quais relações são ilegítimas entre escola e territorialização: territorialização enquanto inserção da lógica de mercado na educação que promoveria a “privatização da escola pública”; territorialização enquanto transferência “para a periferia a gestão das contradições que o centro não pode resolver [...]” ou como uma estratégia do Estado que ainda determinaria as políticas sozinha, fingindo haver um poder efetivo do nível local; e territorialização enquanto intenso controle estatal do processo educacional, pela via da substituição de “[...] um controle directo, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados” (BARROSO, 1998, p. 15). E em meio a tantas significações é necessário falar daquela territorialização legítima por articular Estado e poderes locais que não é “[...] unicamente uma medida técnico-administrativa, destinada a ‘aliviar e modernizar o Estado’ e por ele controlada, mas, antes, um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais”; uma apropriação que de acordo com a sociologia política, se refere a “[...] forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção coletiva” (BARROSO, 1998, p.15). “Convém sublinhar, portanto, que, nesta perspectiva, a territorialização não põe em causa o papel do Estado na produção de uma identidade nacional e instância integradora da coesão social, no domínio da educação [...]”, mas entende “[...] que essa função do Estado se faça no respeito pelas identidades locais (e das suas autonomias) e em parceria com as comunidades locais” (BARROSO, 1998, p. 16).

Portanto, sob o subtítulo “Da autonomia decretada à autonomia construída”, o autor critica a limitação da “[...] autonomia das escolas à sua dimensão jurídico-administrativa” porque, apesar de importantes, os meios legais da autonomia escolar são insuficientes para que tenha um “autogoverno nas escolas (essência da própria autonomia)” (BARROSO, 1998 p. 16-17). O autor considera que eles podem ser minados por outros meios legais que lhes desautorizem ou pela prática de atores que, “[...] ocupando lugares estratégicos em relação ao

funcionamento das escolas” (BARROSO, 1998, p. 17), possam também atrapalhar a autonomia escolar por sua ocupação e poder de mando a partir de postos superiores na escala da hierarquia. Assim, desenha-se um campo geral muito cuidadoso da autonomia escolar como articulação do local e do nacional dada a existência de “[...] princípios e objectivos que enformam o sistema pública nacional de ensino” (BARROSO, 1998, p. 17).

Como a autonomia escolar não é autonomia de apenas um grupo, como os professores ou os gestores, ela é, segundo o autor, a “[...] confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar”. Ela não é algo só externo ou interno, ela é tudo isso ao mesmo tempo, pois ali há “[...] o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local”. Além disso, há também outro ator importante nas várias lógicas e interesses, são os indivíduos que precisam libertar as suas “[...] autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo [...]”, pois a autonomia da escola está condicionada à autonomia dos “[...] indivíduos que a compõem”. E o relatório conclui que “[...] autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições a sua finalidade, que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e jovens que frequentam as nossas escolas” (BARROSO, 1998, p. 17-18).

No próximo texto, “O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira”, do livro *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*, o autor (FONSECA, 1997) faz análise do quadro educacional a partir da compreensão do cenário internacional e suas implicações para a questão nacional e, posteriormente, para o âmbito educacional, pois, a partir do subtítulo “Educação e desenvolvimento” foi descrita uma série de acordos estabelecidos entre a orientação educacional do Banco Mundial e as ações do Brasil para este setor considerando que, se na década de 1940 o Banco “[...] atuava mais como órgão técnico e financiador de projetos específicos”, a partir dos “[...] anos 70, o Banco passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas”. E em 1980 sua atuação se torna “[...] mais política, especialmente no que se refere ao monitoramento do processo de ajustes estruturais junto aos países-membros, como base para a implantação do globalismo econômico e comercial” (FONSECA, 1997, p. 47). Assim, Fonseca (1997) conclui que esse “[...] cofinanciamento foi um processo bastante complicado do ponto de vista administrativo e ineficaz quanto aos resultados educacionais”, pois “embora os acordos internacionais fossem justificados pela sua capacidade de gerar mudanças estruturais no âmbito da educação, o que se percebe é que as ações de cooperação técnica [...]”, tiveram alcance limitado e se “[...] constituíram mais um reforço ao funcionamento rotineiro do processo

escolar, do que propriamente uma mudança qualitativa da estrutura educacional” (FONSECA, 1997, p. 60) e o resultado destes acordos é que “[...] o setor educacional intensifica a sua dependência, em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento” (FONSECA, 1997, p. 62).

No mesmo livro, sob o título “Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão”, Oliveira (1997, p. 64) destaca que “As relações entre planejamento social e educação podem ser compreendidas nos vínculos entre desenvolvimento e educação [...]” significando o desenvolvimento “[...] o incremento das capacidades humanas, da qualificação da força de trabalho [...]” e traz para o quadro de análise as ações da CEPAL¹³ e a compreensão da “[...] sua ingerência nas políticas públicas do Brasil [...]” (OLIVEIRA, 1997, p. 67), já que a partir da teoria do desenvolvimento¹⁴, a CEPAL teve por objetivo “[...] estudar os problemas regionais e propor políticas de desenvolvimento [...]” e assumir por esta ação “[...] o papel de verdadeira criadora de ideologia, uma vez que trata de captar e explicar as especificidades da América Latina” sob o viés das “[...] contradições de classe [...]” (OLIVEIRA, 1997, p. 71) que marcam a região. Contudo, sua atuação muda ao longo tempo consolidando-se “[...] numa postura mais recuada de auxílio e suporte aos governos nacionais na implementação das políticas recomendadas pelos Organismos Internacionais, como um órgão técnico da ONU” (OLIVEIRA, 1997, p. 75).

É pela via da crise do Estado assistencialista que se compreende a mudança de eixo de um planejamento centralizado como modelo que não sofria críticas e que começa a ser apontado como “[...] um estilo de crescimento que exclui os mais pobres [...]” para um planejamento caracterizado “[...] por formas mais flexíveis de gestão [...]” (OLIVEIRA, 1997, p. 87) e, novamente, o embate entre central e local é necessário para pensar as políticas sociais que na atualidade demandam outras formas de atuação, já que o planejamento “[...] deve agora ajustar-se à realidade imediata, sem, contudo, abalar o equilíbrio do todo, que deve sobreviver apesar das especificidades locais” (OLIVEIRA, 1997, p. 88). Mas é justamente nesse cenário que a gestão democrática aparece distorcida de seus propósitos iniciais que tiveram no momento e contexto do seu surgimento, isto é, a partir da “[...] demanda dos movimentos sociais [...]” (OLIVEIRA, 1997, p. 94) para orientações tais, que se servindo da “[...] realidade desenvolvida nas empresas privadas” situam “[...] a escola como núcleo do sistema” (OLIVEIRA, 1997, p.

¹³ Comissão Econômica para América Latina e Caribe.

¹⁴ “A CEPAL terá, então como uma de suas teses centrais, a constatação de que a economia mundial está organizada como um sistema centro-periferia, no qual adquire papel diferenciado a distribuição de benefícios entre economias que se encontram inter-relacionadas” (OLIVEIRA, 1997, p. 70-71).

91)¹⁵. Àqueles propósitos construídos pelas “[...] antigas conquistas dos movimentos organizados e das resistências dos trabalhadores às formas capitalistas de organização e gestão do trabalho [...]” segue-se sua substituição por àqueles a que são atribuídos: “[...] novos significados, o que faz com que tenham na aparência conteúdos mais consensuais, mas na sua prática efetiva conservem pressupostos autoritários” (OLIVEIRA, 1997, p. 95-96). Bem como, “[...] apontam para uma possível retirada, mesmo que gradual ou relativa, do Estado nas políticas sociais e, conseqüentemente, uma maior investida das empresas no financiamento e elaboração de políticas para o setor” (OLIVEIRA, 1997, p. 100).

Ainda neste livro, no próximo texto “A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro”, Rosar (1997) afirma que os pesquisadores têm o papel coletivo de “[...] analisar criticamente essa realidade da educação brasileira [...]”, marcada pela política de descentralização no país e “[...] elaborar um projeto alternativo de funcionamento do sistema nacional de educação” (ROSAR, 1997, p. 105), porque esta política que “[...] materializou-se, nas décadas de 70 e 80, pela via da municipalização [...]” foi elaborada fora do contexto dos próprios municípios, considerando que os projetos de descentralização quais sejam “[...] o Promunicípio, o Edurural, o Polonordeste, Pronasec e o Projeto Nordeste, foram financiados pelo Banco Mundial, trazendo uma concepção e diretrizes educacionais definidas a priori por essa instituição [...]” (ROSAR, 1997, p. 106). Para ela, isto permite a interpretação do “[...] fenômeno da municipalização como uma das estratégias do capitalismo para o processo de organização e funcionamento dos sistemas educacionais, contribuindo paulatinamente para a sua desconstrução [...]”, considerando, sobretudo, o “[...] aperfeiçoamento de um sistema econômico e político capaz de dispensar a regulação do Estado [...]” (ROSAR, 1997, p. 107) e difundir e fortalecer o neoliberalismo que propõe a “[...] desestruturação de setores econômicos e de serviços de caráter estatal” (ROSAR, 1997, p. 110). Cenário que se torna agudo, particularmente,

[...] nos países capitalistas periféricos da América Latina, sob a intervenção dos guardiães do capital: O FMI, o Banco Mundial e os órgãos internacionais que atuam em diferentes setores da realidade desses países, unificando-os, de modo que se possa tornar mais plena e eficaz a estratégia que combina globalização e descentralização (ROSAR, 1997, p. 107).

¹⁵ “São modelos alicerçados na busca da melhoria da qualidade da educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola” (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

A grande questão é que “os grupos que detêm o poder utilizam estratégias de centralização ou de descentralização na medida em que essas políticas possam atender aos seus interesses e dos grupos com os quais tenham feito aliança” (ROSAR, 1997, p. 113-114) e isso demanda a compreensão da municipalização do ensino no Brasil, como “[...] uma dimensão da luta pela hegemonia [...]” que precisa necessariamente articular os municípios aos outros dois entes da federação, estados e União, pois somente assim uma “[...] perspectiva progressista poderá possibilitar o estabelecimento de uma correlação de forças mais favorável ao atendimento das prioridades educacionais definidas num Plano Nacional de Educação” (ROSAR, 1997, p. 139).

O próximo texto, “A municipalização do ensino no Brasil”, é de autoria de Oliveira (1997) e caracteriza a municipalização como problema que gera “[...] discussão em torno das competências das diferentes esferas da administração pública para com a educação [...]” bem como do “[...] papel do Estado em garantir educação fundamental para toda a população” (OLIVEIRA, 1997, p. 175). De modo geral, há duas propostas de municipalização que permeiam o debate brasileiro, o da Igreja Católica e a do Banco Mundial. Aquele da Igreja Católica, divide-se em uma noção privatista de educação¹⁶ e a outra noção, progressiva, que apresenta a descentralização de forma ambígua, pois, de forma crítica, pode se perceber que a municipalização pode acontecer ainda que o “[...] poder não seja descentralizado, mudando-se apenas a esfera administrativa responsável pela gestão do ensino”. Contudo, se a municipalização é questão de “[...] transferência de cargos quanto de poder”, não se tem “[...] necessariamente um processo de ‘democratização’ [...]” (OLIVEIRA, 1997, p. 177). Além disso, a participação da população na administração não é uma questão de ocupação de um espaço ou uma questão de estar fisicamente próximo aos atores escolares, pois, com municípios populosos e grandes “[...] parte significativa da população brasileira [...]” está alijada dos processos de tomada de decisão, porque o acesso “[...] aos centros de decisão nem sempre é fácil do ponto de vista físico-geográfico”. Segundo a autora, mesmo perto dos centros de decisão, a participação não necessariamente é efetiva, porque não há comprovação de que “[...] nestes municípios a gestão dos serviços públicos, que já estão a cargo do município, é, de fato, mais democrática” (OLIVEIRA, 1997, p. 178).

Ainda sobre a municipalização da educação no país, Oliveira (1997, p. 179) afirma que o Banco Mundial também é ator do debate sobre o tema, justificando que “[...] a municipalização aparece como solução ‘racional’ de combate ao desperdício de recursos na

¹⁶ Esse privatismo da concepção da Igreja católica é aquela que entende a educação como uma questão familiar em que os pais devem ter liberdade para escolher a educação dos seus filhos.

educação brasileira” e o perigo desta tese é que pela via do “‘Estado Mínimo’ e da desobrigação do Estado para com suas responsabilidades em relação à educação fundamental [...]” pode-se ter a privatização do ensino como resultado dessas ações.

Como saída para este impasse de duas proposições que não se sustentam em parâmetros corretos para a municipalização do ensino, forma-se a necessidade de um “[...] pacto federativo que discrimine as responsabilidades das diferentes esferas da Administração Pública (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a educação [...]” questão efetivada pelo texto constitucional de 1988, mas que precisaria ser regulamentada por “[...] legislação complementar [...]” devido aos “[...] casos notórios de divisão de responsabilidades desiguais entre estados e municípios” (OLIVEIRA, 1997, p. 181). É preciso equacionar as responsabilidades de cada um, o que se faria mediante a elaboração de um Plano Nacional de Educação como um “[...] mecanismo adotado pela Lei Maior para evitar a dispersão, sobreposição e desarticulação da ação das esferas do Poder Público e garantir uma clara distribuição de responsabilidades” (OLIVEIRA, 1997, p. 190). Se não se agir neste sentido, a divisão das responsabilidades será “[...] mais determinada pela história de expansão da rede de ensino em cada região do que por qualquer distribuição racional de competências” (OLIVEIRA, 1997, p. 194).

Em outro livro, *Autonomia da escola: princípios e propostas*, há o texto “Projeto Político Pedagógico: fundamentos para a sua realização” no qual Gadotti (2002) desenha o mundo atual formado pela “[...] **globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político e pela emergência do poder local**” (GADOTTI, 2002, p. 33, grifos do autor) para dizer que opor escola tradicional à escola moderna já não responde aos desafios atuais, pois “nunca o discurso da autonomia, cidadania e participação no espaço escolar ganhou tanta força” no debate educacional brasileiro, sendo estas as questões importantes do momento que mostram que “Essa preocupação tem-se traduzido sobretudo pela reivindicação de um projeto **político-pedagógico próprio** de cada escola” (GADOTTI, 2002, p. 34, grifos do autor).

Diz-se que “[...] todo projeto pedagógico é necessariamente político [...]” e que, portanto, poderia se dizer “[...] apenas ‘*projeto pedagógico*’”, mas que se optou pela expressão completa “[...] a fim de dar destaque ao político dentro do pedagógico (GADOTTI, 2002, p. 34,

grifos do autor), de modo que é necessário prestar atenção à distinção entre plano¹⁷ e projeto¹⁸ para ressaltar que o projeto político pedagógico é “[...] sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (GADOTTI, 2002, p. 34) e que a gestão democrática, bem como a figura diretor da escola, insere-se aí, pois “[...] O projeto da escola não é responsabilidade apenas da sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da **competência** e da **liderança** [...]”, daquele que quando eleito será “[...] capaz de executar um projeto coletivo”. O caminho legítimo, portanto, é aquele em que a escola “[...] escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo” de tal modo que “[...] a eleição de um diretor ou uma diretora se dá a partir da escolha de um projeto político-pedagógico para a escola”. Além disso, como “A **autonomia** e a **gestão democrática** fazem parte da própria natureza do ato pedagógico [...] a comunidade, os usuários da escola [...]” são os seus dirigentes e gestores “[...] não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, meros receptores dos serviços educacionais” (GADOTTI, 2002, p. 34-35).

Para o autor, a gestão democrática é ainda o compromisso da escola que “[...] **deve formar para a cidadania** [...]”; ela é elemento daquilo que é “[...] **específico da escola**, isto é, seu ensino”. Para ele, atuar na gestão significa ter “[...] um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores [...]”, pois atuando de forma democrática haverá um conhecimento tal que aproximará “[...] as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores” (GADOTTI, 2002, p. 35, grifos do autor). Além disso, a gestão democrática não é mera formalidade: “Sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola, ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais [...]”; mas não basta que o seu funcionamento seja feito a partir da participação passiva, é preciso que ela adquira o sentido de uma:

[...] **atmosfera** que se respira na escola, na circulação de informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação de recursos humanos etc. A gestão democrática é, portanto, **atitude** e **método**. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demandando tempo, atenção e trabalho. (GADOTTI, 1997, p. 36, grifos do autor).

¹⁷ O plano da escola é um “[...] conjunto de objetivos, metas e procedimentos [...] fica no campo do **instituído**, ou melhor, no cumprimento eficaz do instituído” (GADOTTI, 2002, p. 34, grifos do autor).

¹⁸ Bem diferente é o projeto que “[...] necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se **instituinte**” (GADOTTI, 2002, p. 34, grifos do autor).

Mesmo com condicionantes históricos de não participação e autonomia “O projeto da escola depende, sobretudo, da **ousadia** dos seus agentes [...]” que estejam comprometidos com o projeto que “[...] pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito sobre o que se quer inovar”, pois “todo projeto supõe **rupturas** com o presente e **promessas** para o futuro” com comprometimento pela busca de um presente que se quer melhorar, mesmo considerando que um “[...] projeto político-pedagógico da escola enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que de nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos “de cima”, pois “[...] o pensamento e a prática dos “de cima” não se modificarão enquanto não existir pressão dos “de baixo” (GADOTTI, 2002, p. 37-38).

No texto seguinte, “Escola cidadã: a hora da sociedade”, Gadotti e Romão (2002) afirmam que uma educação cidadã não será feita sem a formação para a cidadania e sem a afirmação da educação como condição para o desenvolvimento do país, de modo que há necessidade de um financiamento da educação básica compatível com estes princípios, atento a que “Investir mais em educação hoje, no Brasil, sem rever o **modelo de gestão da escola pública**, não seria condição suficiente para reverter o processo de deterioração do ensino básico” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 44, grifos dos autores).

A partir da trajetória histórica que vai da educação “[...] entregue unicamente nas mãos da **iniciativa confessional e privada**, [...]”, assiste-se a “[...] uma forte intervenção do **Estado** [...]” que permite dizer que vivemos “[...] um momento diferente, um momento de busca de sínteses entre qualidade e quantidade. É a **vez da sociedade**” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 44). É assim necessário “[...] para compreender melhor a organização do trabalho na Escola Cidadã [...]” entender que a opressão hoje se dá via “[...] **divisão social do trabalho** entre dirigentes e executantes, que se reflete diretamente na administração do ensino [...]”, pois a prevalência da situação do lado de fora à escola é nefasto a ela porque “[...] uns poucos, fora da escola, detêm o poder de decisão e controle, enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas cujo sentido lhes escapa quase inteiramente” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 45-46, grifos dos autores).

É certo que no “[...] **Brasil**, experiências isoladas de gestão colegiada de escola sempre existiram, mas não tiveram divulgação nem impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Aliás, teme-se que “[...] iniciativas desse tipo levem à privatização e desobriguem o Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos”, bem como, teme-se que autonomia da escola leve à “[...] pulverização, à dispersão e à preservação do **localismo**, que dificultam ações reformistas ou revolucionárias mais profundas e globais” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 46, grifos dos autores).

Os autores destacam que a Escola Cidadã depende de que a administração pública trabalhe “[...] com uma concepção aberta de sistema educacional” e não com uma concepção fechada. Para eles, uma concepção aberta de sistema educacional tem “[...] uma visão dinâmica que valoriza a contradição, a mudança, o conflito, a autonomia”, bem diferente de “[...] uma visão sistêmica estreita que procura acentuar os aspectos estáticos – como o consenso, a adaptação, a ordem, a hierarquia [...]” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 48). Neste último tipo de sistema, “[...] os usuários (pais e alunos) e os prestadores dos serviços (professores e funcionários) não se sentem responsáveis. Esta é uma das razões da não-participação”. Já o sistema aberto referencia a qualidade da educação aos “[...] pequenos projetos das próprias escolas, que são muito eficazes na conquista dessa qualidade do que grandes projetos-anônimos e distantes do dia a dia das escolas” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 50).

No texto “Uma escola, muitas culturas”, Gadotti (2002, p. 117) descreve o cenário pós-moderno, marcado pela globalização e também pelo individualismo e a relação entre escola e sociedade que aparece com a constatação de que “Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de respeitá-lo”. E a tarefa é que mesmo em tempos de crise de utopias, deve-se afirmá-la novamente “[...] num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro”, pois é ideológico “[...] nos convencer de que se tornaram velhos os nossos sonhos de liberdade, as nossas lutas contra o autoritarismo” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 124).

Passando a outro livro, *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, há o texto “Escola: função social, gestão e política educacional”, em que Vieira (2011, p. 129) diz que a escola “[...] não se configurou como um foco no interesse da gestão e da política educacional [...]” antes dos anos 1990, e diante disso há a necessidade de um debate para “[...] aprofundar os nexos entre a função social da escola, a gestão e a política educacional [...]” (VIEIRA, 2011, p. 129). E isso a partir da segurança de quatro princípios: a escola é lugar de convivência entre os diferentes; é uma instituição de socialização diferente daquela da família; é uma instituição histórica; e é historicamente atravessada pelos conflitos de classe. A partir daí foi possível analisar as “[...] *tendências*, que resultaram em diferentes concepções do papel da escola e, conseqüentemente, de sua função política e social na construção da cidadania” (VIEIRA, 2011, p. 130, grifos da autora).

A autora destaca, baseando-se em Libâneo (1986), que no âmbito teórico, as tendências pedagógicas básicas para o debate são: a tradicional liberal, a renovada progressista, a liberal tecnicista e a tendência libertária progressista, formando o quadro de análise para entender tempos históricos como o dos dias de hoje, que com a entrada do computador no

cenário educacional, dando força ao tecnicismo que vem sofrendo críticas da tendência pedagógica progressista, por favorecer a desigualdade e exclusão social daqueles que não têm acesso à rede de computadores.

Além das tendências pedagógicas, a análise se compõe da agenda internacional para a educação a partir de vários eventos e acordos como a “[...] Conferência Mundial de Educação para Todos [...], a Conferência de Nova Delhi (1993)” (VIEIRA, 2011, p. 133), assim como as orientações da CEPAL e da UNESCO para a educação. No caso do Relatório Jacques Delors, que parte dos princípios que constituem “os quatro pilares da educação”, quais sejam: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a viver com os outros”; e, “aprender a ser” (EDUCAÇÃO, 1999 apud VIEIRA, p. 134), pergunta-se sobre a escola: “Que movimento propiciou esta mudança de foco, onde de eterna esquecida das políticas educacionais passa a receber um olhar prioritário?”, pergunta essa que leva à necessidade de questionar “[...] os principais documentos da política educacional brasileira recente [...]”, pois “[...] não é o governo Fernando Henrique Cardoso o autor da ‘descoberta da escola’. “É aos poucos, e já no início da década de 90, que a escola começa a aparecer” (VIEIRA, 2011, p. 135, grifos da autora).

São vários os caminhos que levam a esta mudança de foco e ao aparecimento da escola como foco das políticas educacionais: o “[...] Seminário sobre *Qualidade, Eficiência e Equidade na educação Básica*, promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA [...]” (VIEIRA, 2011, p. 135-136, grifos da autora); a publicação de livros como *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio* (MELLO, 1993); o Plano Decenal de Educação para Todos; o projeto Raízes e Asas que “[...] relata experiências de 16 escolas brasileiras envolvidas em ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino de seus alunos” (VIEIRA, 2011, p. 137); a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994); o discurso de posse de um presidente que diz que “[...] todos os estudos e diagnósticos apontam a escola fundamental como a raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro” (BRASIL, 1995 apud VIEIRA, 2011, p. 137); programas governamentais de repasse de recursos diretamente à escola como o “[...] *Programa de Repasse de Recursos para a Manutenção das Escolas Públicas do Ensino Fundamental*” (VIEIRA, 2011, p. 138); o “[...] Programa TV Escola [...] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) [...]”; a legislação do país como a LDB” (VIEIRA, 2011, p. 138). A escola, “de quase esquecida, passa a ser a grande prioridade das intenções governamentais” e a justificativa é esta de que “boa parte dos problemas gerados pelo fracasso escolar são produzidos no interior das escolas públicas” (VIEIRA, 2011, p. 139). Isto contribuiu para a ênfase em estudos da “[...] antropologia, da

sociologia e da psicologia social [...]” (VIEIRA, 2011, p. 141), no âmbito da pesquisa educacional.

No texto a seguir, no mesmo livro, “Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil”, Aguiar (2011, p.193) diz que “É incontestável a centralidade da gestão nas reformas educacionais da maioria dos países da América Latina” que têm por objetivo a “[...] melhoria da qualidade da educação” (AGUIAR, 2011, p. 194). No Brasil, a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos fixava a figura do dirigente escolar como fator fundamental para a qualidade da educação de modo que ao Ministério da Educação coube desenvolver “[...] habilidades, especialmente aquelas que objetivavam a instrumentalização dos diretores para gerir escolas de forma mais autônoma” (AGUIAR, 2011, p. 196) e no debate sobre a formação dos profissionais da educação, a profissionalização do administrador escolar também será objetivo do governo.

Contudo, há um descompasso no contexto das reformas educacionais atuais, pois, se no “[...] âmbito dessas reformas, a gestão possui um valor estratégico” figurando aí o “[...] imperativo da busca da eficiência, eficácia e produtividade, conceitos estes articulados à lógica da modernização [...]” (AGUIAR, 2011, p. 203), também conhecida como a lógica da qualidade total, esta “[...] não é, no entanto, a *qualidade* desejada para o curso de Pedagogia” (AGUIAR, 2011, p. 204, grifos da autora). E a explicação para a prevalência desta lógica no MEC são suas relações com organismos internacionais. Neste sentido, é fundamental que a gestão seja contemplada nos cursos de Pedagogia de forma a “[...] propiciar a problematização das relações entre processos produtivos e sociais, as mudanças nos padrões de gestão e organização do trabalho [...]” e também “[...] as novas exigências postas para a educação e os projetos pedagógicos que vêm sendo construídos” com vistas a preparar os egressos destes cursos para atuarem com “[...] uma visão ampla e crítica da gestão educacional, além de competências específicas e de instrumentalização para essa atuação” (AGUIAR, 2011, p. 207).

Estes são os enunciados que proliferam sob a regência da vontade de sistema e compõem a formação do regime de verdade da gestão democrática que, a seguir, continuaremos a descrever.

4 DA SUBJETIVIDADE DEMOCRÁTICA

Já neste capítulo, talvez nosso grande problema seja mesmo uma questão de analisar nossos processos de formação a partir dos discursos da nossa área. É como se disséssemos que desenvolver esta pesquisa corresponde a uma necessidade de entender por que somos subjetivados dessa forma. Porque atualmente nosso cotidiano é atravessado por estas práticas

discursivas históricas, anônimas que informam nosso discurso, e se utiliza de nós para poder funcionar sempre mais, e se proliferar.

Não lidar mais com a figura do Outro como algo sempre fora de nós e oposto a nós no regime de consciência política ou crítica, o qual precisamos combater, é um jeito de entender a si próprio como um ponto de atualização e veiculação das práticas discursivas que fazemos funcionar, dado nosso pertencimento a um regime discursivo. Aliás, esta é outra grande segmentação que funciona nos discursos: um si democrático e um outro, autoritário, ou pelo menos neoliberal, que não seja o sujeito democrático. Acreditamos que chegou a hora de fazer uma análise crítica desta subjetividade, não para apresentar uma nova proposta, mas para contribuir e desnaturalizar aquilo que parece óbvio. Adentrar na raridade dos sujeitos históricos.

4.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CAPITALISMO NO BRASIL

O capítulo do livro “As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão” (KUENZER, 1998), que está no livro *Gestão democrática da Educação: atuais tendências* (1998) é o ponto de partida para o desenvolvimento desta seção. Ele situa a emergência de novos desafios e traça um panorama de mudanças e suas relações com a educação, mas nesse caso, as mudanças são explicadas não a partir de uma crise do sistema de ensino, mas a partir das transformações do capitalismo que aparecem nas figuras da globalização da economia e da reestruturação produtiva que geram mudanças nas relações entre Estado e sociedade. Para Kuenzer (1998), é a partir das “[...] novas bases de produção que estabelecem-se novas formas de relações sociais” (KUENZER, 1998, p. 33).

A partir daí, as novas bases de produção formam a matriz geral de análise da realidade escolar, pois a partir de um resgate histórico em que se diz que a “pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais [...]”, de modo que as relações de classe bem definidas “[...] determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção” (KUENZER, 1998, p. 34).

É o aparelho de produção capitalista a base para entender a grande maquinaria educacional e segundo essa articulação entre educação e produção econômica, tanto os conteúdos como as atividades marcam a ação pedagógica, criando um grave problema para a educação escolar, impedindo-a de se realizar já que ela nunca está “[...] comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento [...]” que propicie “[...] o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas” (KUENZER, 1998, p. 35), já que se

fundaria justamente na ruptura entre pensamento e ação, que caracteriza as relações sociais no modo de produção capitalista. E a esta pedagogia corresponde uma organização “[...] rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva” (KUENZER, 1998, p. 36).

Contudo, essas transformações do capitalismo exigem a substituição deste modelo taylorista/fordista por outro modelo de produção, mais flexível, e exige assim um novo tipo de trabalhador com outras competências e conseqüentemente outra educação. Mas o problema não é a demanda por outra educação, mas a “[...] polarização das competências [...]” que evidencia o caráter excludente da realidade social, pois a nova formação dos trabalhadores não é “[...] assegurada para todos” (KUENZER, 1998, p. 36). A precarização dos postos de trabalho não é o todo do problema, porque junto a isso há o problema da desigualdade na formação daqueles que os ocupam, pois aí “[...] cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados [...]” (KUENZER, 1998, p. 38).

A situação é que “[...] a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos”. Com isso, a organização coletiva é fundamental para a realização deste projeto, embora “[...] não só os esforços neoliberais, mas a própria diversificação que ocorre entre os trabalhadores dificulta [...]” uma unidade fundamental para “[...] que se operem as transformações necessárias” (KUENZER, 1998, p. 38).

A partir desse diagnóstico é possível fazer uma apreciação do sistema educacional do país, desde a educação básica até a qualificação profissional. Pelo ponto de vista “[...] da concepção de qualificação para o trabalho [...]”, a mudança de eixo para os modos flexíveis de produção trouxe avanços, pois aquela pedagogia que se limitava a formar segundo “[...] um conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos” se transforma para habilitar o “[...] cidadão/produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de forma a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos [...]” para “[...] resolver problemas da prática social e produtiva” (KUENZER, 1998, p. 39). O objetivo para a educação agora é a aprendizagem da “[...] capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez [...]”, exigindo para tanto “[...] um outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas [...]” (KUENZER, 1998, p. 39).

Além da análise do sistema educativo de modo geral, abrangendo desde a análise curricular até os processos de organização da escola e suas transformações segundo a mudança

nas formas de produção, e da proposição de uma pedagogia adequada aos desafios modernos, há a indicação de *locus* de pesquisa para desenvolver este tipo de análise que, no caso do texto de Kuenzer (1998), foi “[...] a região metropolitana de Curitiba [...]” e “[...] alguns parques produtivos da região sul, por meio de pesquisas realizadas no âmbito do [...] Núcleo de Estudos sobre Reestruturação Produtiva e Educação, do Setor de Educação da UFPR [...]” (KUENZER, 1998, p. 40).

No próximo capítulo do mesmo livro, “A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil” (DOURADO, 1998, p. 77), o autor declara a “[...] emergência de novos mecanismos e formas de gestão [...]” como fato fundamental para entender as políticas educacionais a partir de “[...] novos padrões de intervenção estatal”, já que as políticas educacionais “[...] são expressão, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este”. Este texto que se “[...] propõe a situar as modalidades de escolha de dirigentes escolares no país, destacando particularmente a eleição direta [...]” anuncia como subtítulo “As políticas educacionais e a democratização da gestão” (DOURADO, 1998, p.78) e situa a necessidade de resgate preciso para uma questão de consciência dos “[...] vínculos e compromissos que norteiam a presente reflexão [...]”, pois há interpretações existentes e concorrentes entre si que confrontam “[...] concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação [...]” e oscilam na interpretação de “[...] participação restrita e funcional atrelada às novas formas de controle social (qualidade total) [...]” até aquelas “[...] perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã” (DOURADO, 1998, p. 79). Estar consciente destes vínculos e compromissos e ainda assumir um dos lados desta oposição, garante ao pesquisador a posição de afirmar que se a gestão democrática é um “[...] processo de aprendizado e luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa [...]”, mas tem na escolarização “[...] seu *locus* privilegiado [...]” o processo produtivo e suas mudanças em curso no país e no mundo não podem estender sua lógica à prática educativa ao ponto de ela “[...] vincular-se meramente à lógica do mercado de trabalho” (DOURADO, 1998, p. 79).

E é a partir da interlocução da Educação com as Ciências Sociais¹⁹ que aparece uma figura fundamental para o debate sobre as “[...] lutas em prol da democratização da educação e da escola [...]”, pois somos remetidos “[...] conseqüentemente [...] à problematização, dentre outras, das formas de gestão e provimento ao cargo de dirigente escolar [...]” (DOURADO, 1998, p. 80) em que se torna incontornável questionar as “[...] formas usuais de indicação dos

¹⁹ Nesta articulação a Educação é entendida “[...] prática social [...]” que se articula necessariamente “[...] com a realidade social mais ampla” marcada por “[...] projetos de sociedade em disputa [...]” (DOURADO, 1998, p. 79).

dirigentes escolares [...]” para abrir caminhos para “[...] a emergência de novas modalidades de escolha destacando-se, nesse processo, a defesa da eleição direta para dirigentes escolares como uma contraposição ao caráter autoritário e clientelista que se inseriam as práticas escolares” (DOURADO, 1998, p. 82).

Sobre este assunto, mas em outro livro, *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos* (1997), em seu primeiro capítulo, “Poder e administração no capitalismo contemporâneo”, a autora posiciona um “[...] quadro referencial de análise que nos permita discutir as formas contemporâneas de organização e exercício do poder, no interior das organizações, tendo como referência as teorias administrativas” (BRUNO, 1997, p. 15).

Com um relato histórico que situa a Segunda Guerra Mundial como marco para entender o funcionamento das organizações pela via da “[...] internacionalização do capital [...]” (BRUNO, 1997, p. 16), com uma análise que focaliza as noções de Estados Nações e a atuação global das organizações transnacionais, as inovações das comunicações e os desenvolvimentos desiguais no âmbito da economia mundial, pela via compreensão de que “[...] todas estas transformações na esfera econômica vêm sendo acompanhadas de alterações substantivas nas estruturas de poder” (BRUNO, 1997, p. 22); que informa um quadro de análise via transformações do Estado Central e do funcionamento do poder²⁰, pois o que “[...] passa a caracterizar as teorias modernas da administração não são mais a coerção e a manipulação características das Teorias Clássica e de Relações Humanas, mas o dirigismo calcado nas práticas da motivação, cooperação e integração” (BRUNO, 1997, p. 29). O acontecer das teorias da administração no século XX mostra sua tendência gradual de flexibilização.

Esse movimento que marca a ineficiência de um modelo administrativo e a necessidade de um outro modelo também é reclamado para a área educacional, pois diante da complexidade crescente dos sistemas educacionais “[...] em razão da diversidade de situações com que se defrontam e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, a estrutura burocrática e altamente centralizada existente torna-se inoperante” (BRUNO, 1997, p. 40) e a autonomia das escolas aparece como um modo administrativo de se fazer eficiente²¹. Disso se conclui que “[...] o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na

²⁰ Ver Bruno (1997, p. 16-28) sobre as relações entre Estados nacionais e internacionalização do capital.

²¹ A autonomia das escolas se dá via “[...] descentralização administrativa, inclusive de recursos [...] permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais, sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas em todo o sistema”, e ao se descentralizar, a escola precisa complementar o processo via “[...] uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumenta, com a descentralização operacional” (BRUNO, 1998, p. 40).

reorganização das funções administrativas e gestão da escola [...]” a partir do deslocamento da noção de qualidade que, se antes focada no produto final, passa agora às etapas do processo educacional, focalizando em questões como “[...] redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho” (BRUNO, 1997, p. 41) operando, no âmbito da educação, o que nas empresas “[...] classifica-se como refugo e retrabalho, isto é, peças, produtos ou serviços produzidos fora das especificações, que devem ser desprezados ou refeitos, com seus custos acrescidos, implicando em produtividade declinante”. Assim, temos que, na escola, “[...] o refugo é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente” (BRUNO, 1997, p. 41).

Seguindo com a matriz de análise de escola, empresa e Estado, compreende-se que as mudanças que se operam entre os trabalhadores se reproduzem “[...] no interior dos processos formativos das novas gerações, na medida em que a situação social das famílias trabalhadoras condiciona o acesso dos filhos a estes processos [...]”, principalmente se “[...] considerarmos o fim das políticas compensatórias do Estado Central, não só no campo educacional, mas também da saúde, dos transportes coletivos e da habitação”. Com este quadro reordenado “[...] as consequências serão gravíssimas para as futuras gerações da classe trabalhadora, pois os bolsões de miséria social hoje existentes podem vir a transformar-se em verdadeiras prisões sociais” (BRUNO, 1997, p. 43). E se neste mesmo sentido do contexto nacional, as políticas educacionais do Banco Mundial²² definirem para o Brasil uma educação baseada na informalidade da economia, cabe a luta por uma qualidade que “[...] implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder [...]”, mas que se referenciem “[...] em práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho [...]” com vistas à inovação para além do âmbito estritamente educacional “[...] instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais” (BRUNO, 1997, p. 44).

Já no texto “Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional”, Souza (1997, p. 264) evidencia que a luta política no campo educacional se dá pela ingerência das orientações externas ao país que passam a informar o sistema educacional

²² As políticas educacionais do Banco Mundial definem para o Brasil qual nível e quais etapas da educação devem ter investimentos se materializando pelos “[...] investimentos em educação, primordialmente para as quatro primeiras séries do ensino básico, secundarizando os investimentos no segundo e terceiro graus, assim como na formação de pesquisadores” (BRUNO, 1998, p. 43). A LDB define no Art. 21 que a Educação escolar se compõe de I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior (LDB, 1996).

brasileiro pela via do “[...] desenvolvimento econômico e para inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos” (SOUZA, 1997, p. 264), o que redundava em uma visão de escala em que a escola é vista “[...] como um ‘microsistema’ educacional [...]” e responsabilizada “[...] pela construção do ‘sucesso escolar’ [...]”, a partir da ótica neoliberal que estimula “[...] a competição entre as escolas, responsabilizando-as, individualmente, pela qualidade do ensino e re-situando o compromisso do poder público [...]”, marcado agora pela “[...] defesa do Estado mínimo, em nome da busca de maior eficiência e produtividade” (SOUZA, 1997, p. 265). Esta situação se faz junto com a discussão pela atuação do Estado nas questões educacionais, pois se no campo econômico assiste-se a “[...] um redirecionamento do papel do Estado na economia como condição para a eficiência e produtividade [...]”, no âmbito da educação as “[...] propostas e práticas evidenciam tal movimento, tais como as escolas cooperativas, o vale-educação, as parcerias entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino [...]”, bem como “[...] implantação de sistemas de avaliação de ensino” (SOUZA, 1997, p. 265).

Nesta lógica neoliberal, a qualidade da educação ganha o sentido preciso da medição possível “[...] por meio da avaliação de desempenho escolar”, criticada pela produção intelectual, porque “[...] não leva em conta as contribuições da área da avaliação educacional que alertam quanto à natureza valorativa desta prática [...]” e assim por não fazer a operação fundamental de “[...] análise dos pressupostos que a informam e de suas consequências sociopolíticas” (SOUZA, 1997, p. 266-267). Isso se deve porque, como instrumento de gestão educacional, a avaliação que visa apenas o rendimento do aluno não capacita seus usuários para se “[...] buscar subsídios para intervenções estatais mais precisas e consistentes do poder público, mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas [...]”, deformando o uso de um instrumento com potencial para a melhoria da qualidade da educação, pois, o problema chave disto tudo é que, ao focar o rendimento individual dos alunos, a avaliação “[...] enquanto mecanismo de gestão [...]” pode levar a um “[...] descompromisso do poder público com suas responsabilidades na área educacional” e, por isso, é “[...] oportuno insistirmos na necessidade de avaliação do papel e funções que vêm sendo desempenhados pelas instâncias governamentais em direção à construção da escola pública de qualidade”. E, além disso, insistir na tese de que a gestão do “[...] sistema público de educação de acordo com a lógica da economia de mercado tende a promover, não a sua democratização, mas o seu desmonte” (SOUZA, 1997, p. 281).

Prosseguindo, tem-se o texto que lida com esta figura, às vezes democrática, às vezes autoritária, sempre contraditória: o diretor escolar. Sob a justificativa da importância que tiveram nos últimos anos as modalidades de escolha de diretor escolar no país, especificamente

a eleição, a partir da década de 1980, Paro (2003), no livro *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*, propõe “[...] mediante a análise de experiências de eleição de diretores de escola no ensino básico do país, estudar as características e os problemas de sua institucionalização e implementação [...]” de modo a “[...] captar seus efeitos sobre a democratização da gestão escolar e sobre a qualidade e a quantidade na oferta de ensino” considerando que há a “[...] necessidade de cada vez maior compreensão de processos sociais com a finalidade de subsidiar ações visando à democratização da escola, na condição de instância do Estado que precisa ser perpassada pela sociedade civil” (PARO, 2003, p. 9).

A literatura da área identifica três modalidades de escolha do diretor: a nomeação²³, o concurso público por títulos e provas²⁴ e a eleição²⁵.

Identificada como a melhor forma de escolher o diretor de escola, a eleição aparece em um quadro geral de oposição ao neoliberalismo que “[...] a pretexto de ‘modernizar’ a gestão do ensino, fazendo-a a imagem e semelhança da gestão empresarial capitalista [...]” cria mesmo uma gestão excludente pautada “[...] precisamente pela centralização do poder e pelo alijamento dos usuários e do pessoal da escola de seu papel de sujeitos sociais” (PARO, 2003, p. 40), bem como se opõe a uma certa atuação estatal que, podendo minar a autonomia da escola por seu mandonismo externo à sua natureza pedagógica, exige o privilégio “[...] da fiscalização da escola pela sociedade civil [...]” em vez do “[...] controle centralizado pelo Estado” (PARO, 2003, p. 42). Contudo, se a eleição garante legitimidade no momento da escolha do diretor, ela deve ser potencializada pelo “[...] direito de acompanhamento democrático do eleito em sua função”, que o coloca em uma posição diferente daquela a que ele é totalmente submetido aos mandos do Estado, pois, via eleição e controle social, “[...] o diretor não pode estar sujeito a quaisquer constrangimentos por parte do Estado, a não ser nos casos, previstos em lei, de descumprimento de suas funções mediante processo que inclua a comunidade que o elegeu” (PARO, 2003, p. 42).

E tendo aparecido no momento de efervescência política pela redemocratização do país, a eleição para diretor mostra seus limites. No embate entre “[...] práticas tradicionalistas

²³ Modalidade criticada pelos pesquisadores por refletir a história clientelista do país marcada por “[...] um sem-número de injustiças e irregularidades, já que não existe um critério objetivo, controlável pela população [...] sendo condenada por todos aqueles interessados na boa gestão da escola pública” (PARO, 2003, p. 19).

²⁴ O concurso surge como contraponto a interferência dos interesses políticos partidários que marcam a nomeação por se pautar pela “[...] objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato” avaliada como “[...] a forma mais avançada, objetiva e imparcial [...]” (p. 19) para prover o cargo do diretor que, no entanto, pode se apresentar como “[...] agente de uma prática burocratizada [...]” (PARO, 2003, p. 23).

²⁵ Fundamentada “[...] na necessidade de controle democrático do Estado por parte da população, no sentido do provimento dos serviços em quantidade e qualidade compatíveis [...]” de modo que se efetivem “[...] as obrigações do Poder Público e de acordo com os interesses da sociedade” (PARO, 2003, p. 26).

calçadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, em detrimento de posturas universalistas reforçadoras da moderna cidadania [...]” (PARO, 2003, p. 95), há fatos que atrapalham seu livre desenvolver e que, ao mesmo, tempo e por isso mesmo, criam a necessidade de compromisso com sua efetivação, pois a interferência de agentes políticos externos à escola como vereadores, prefeitos e deputados, e/ou a prática corporativista de setores internos a escola que desvirtuam a democracia, e/ou, ainda, o não engajamento dos usuários da escola no controle democrático do eleito, faz aparecer uma gama de obstáculos que atrapalham a efetivação da democracia na escola via eleição de diretor. Mas, o que se sabe ao certo é que dessa democratização não se pode recuar, porque “[...] se o problema é a falta de tradição democrática [...]” evidenciada nos vários fatores que impedem o seu exercício, “[...] é com insistência em mecanismos de participação e de exercício da democracia que se conseguirá maior envolvimento de todos em suas responsabilidades” (PARO, 2003, p. 101).

Em outro livro, *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, o texto de Azevedo (2011), “O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica” tem por objetivo “[...] demonstrar como o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais” (AZEVEDO, 2011, p. 17), considerando que a educação como questão nacional está ligada à formação do Estado brasileiro que foi “[...] condicionada pelas marcas conservadoras inerentes a esse processo” (AZEVEDO, 2011, p. 18).

As relações entre sociedade e escola são evidentes, pois “produziu-se, assim, como reflexo da rígida estratificação da sociedade brasileira, uma dicotomização da escola” (AZEVEDO, 2011, p. 20), marcada pelos destinos diferentes dos que frequentavam uma ou outra: aprendizado preparatório para ocupação de cargos burocráticos e profissões liberais para a elite, e um aprendizado vocacional para homens e mulheres pobres, baseado em ofícios manuais e magistério. É desse jeito que, com uma economia marcada pelo modelo agroexportador, não haverá “[...] necessidade interna de qualificação da força de trabalho”, já que “[...] os moldes em que as atividades agrícolas eram praticadas não faziam da escolarização um problema” (AZEVEDO, 2011, p. 21).

As mudanças neste cenário de modelo econômico agroexportador e uma escolarização dual e de baixa qualidade para os pobres, acontecem por causa da eclosão da Primeira Guerra Mundial, porque neste momento, tem-se a ressignificação da educação que passa a ser a de “Sanear a nação e moralizar os processos políticos [...]” que “[...] implicavam escolarizar as massas” (AZEVEDO, 2011, p. 26). Além dessa mudança, a fundação da Associação Brasileira

de Educação (ABE), marca o interesse pela educação como forma de “Erradicar a ignorância para garantir o voto consciente, ampliar o número de eleitores, formar e organizar a opinião pública [...]” (AZEVEDO, 2011, p. 28).

Com destaque para outro período histórico, Oliveira (2011, p. 92) no texto “A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado”, no mesmo livro, parte das mudanças do Estado brasileiro nos anos 1990 para estudar a educação como umas das políticas públicas do país que, a partir de então, se vê orientada pelos “[...] conceitos de produtividade, eficiência, excelência e eficiência [...]” que “[...] serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas” (OLIVEIRA, 2011, p. 95-96).

Neste contexto de “[...] reforma dos serviços públicos e enxugamento da máquina burocrática [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 98), os problemas educacionais serão tratados como problemas administrativos criados e mantidos por uma questão de ineficiência escolar, fazendo da gestão o meio para combater esta situação. Se nos anos 1990 tivemos a luta “[...] pela democratização do ensino [...]”, entendida como permanência e conclusão dos estudos com qualidade, “[...] o Estado procurará imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública [...]”. E ao “[...] considerar a crise educacional como uma questão de natureza administrativa, o Estado irá atribuir relativa centralidade à gestão da escola [...]”, enquanto “[...] o movimento social, por considerar o caráter excludente da escola resultante da frequente repetência, a expressão do autoritarismo da estrutura escolar, passou a reivindicar maior democracia na gestão” (OLIVEIRA, 2011, p. 101).

Junto a esta discussão, tem-se o texto “As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social” em que Boneti (2011, p. 213) diz haver um tema muito atual e caro ao âmbito educacional: a exclusão social. Neste debate, a escola assume a função de “[...] uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social [...]”. E como ela tem o compromisso com o saber que deve ser ensinado, a era atual lhe cria grandes desafios, já que o conhecimento se torna rapidamente obsoleto prejudicando os sujeitos que precisam se inserir na sociedade e ainda com o desafio da configuração do Estado que não é mais aquele que garante o pleno emprego. Nessa perspectiva, o saber a ser ensinado e aprendido na escola se torna ainda mais crucial para os candidatos que participarão da sociedade, no futuro. Além disso, há o desafio de lidar com a grande diversidade sociocultural que adentra a escola. Todos esses desafios marcam a passagem do fordismo e do Estado de Bem estar social para o neoliberalismo e o Estado mínimo, que então passam a formar o ponto de partida para analisar a situação educacional a partir da análise das “[...] possibilidades e os limites de ação da escola na busca da inserção social [...]”, pois mesmo inserida num todo mais amplo que lhe impõe

desafios “[...] mais do que nunca, reforça-se a ideia do papel do poder local no âmbito da globalidade [...]” (BONETI, 2011, p. 224).

E como existe “[...] uma tendência das Políticas Educacionais, mesmo no nível nacional, de atender ao projeto político e econômico internacional e afinar-se ao discurso de instituições que representam o capitalismo internacional [...]”, contudo “[...] é preciso considerar o papel dos agentes locais e nacionais [...]” (BONETI, 2011, p. 237). Então, é preciso se questionar sobre a gestão local da escola e sua atuação, que se fundamenta em três aspectos: ao se exercer de forma coletiva, a gestão da escola contribui para a formação de uma sociedade civil participativa e assim tem sua importância ao “[...] repercutir na organização da sociedade fora da escola”; atua na formação do sujeito social; e atua ainda no “[...] fortalecimento do local em contraposição ao global” (BONETI, 2011, p. 238). Estes aspectos concorrem para um ponto comum “[...] a partir de uma ótica gramsciana [...]” de que “[...] sendo uma instituição que representa a esfera estatal [...] também cumpre o papel de organização dos sujeitos sociais [...]” potencializando o “[...] embate de posições em torno das políticas públicas em geral e das próprias políticas educacionais em particular” (BONETI, 2011, p. 239).

Ainda no mesmo livro, há o texto “Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar”, no qual a autora (MELO, 2011, p. 243-244) cita como condição para o estudo da gestão educacional o entendimento de que no “[...] processo histórico de organização e reorganização da sociedade brasileira, as relações de poder dão o tom do avanço ou do retrocesso da democratização da gestão educacional”, pois há uma ambiguidade fundamental na história do país marcada pelo “[...] aperfeiçoamento de relações de poder democratizadas e com respeito à cidadania do povo [...]” com a presença insistente das forças “[...] conservadoras políticas de fisiologismo e coronelismo ainda existentes no Brasil”. Entendimento necessário, pois a “[...] gestão democrática da educação se insere na luta pela democratização da sociedade e aí ela encontra o seu fundamento mais amplo”.

Em tempos de neoliberalismo, a gestão educacional, segundo a autora, se “[...] afasta da ideia de controle social e se aproxima do conceito de gerência”, porque no primeiro tipo de controle (o social), “[...] a solução [estaria] nas mãos da comunidade escolar que, na forma da gestão compartilhada, irá buscar meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola” (MELO, 2011, p. 246). Contudo, o que acontece mesmo é a existência “[...] de um plano de metas, calcado no pragmatismo dos resultados estatísticos e na paranoia da otimização e da eficiência a qualquer custo”, presente em “[...] vários programas de governo e seus parceiros [...]” (MELO, 2011, p. 247). Diferente disso é uma gestão educacional que tendo por inimigo o individualismo, criado e incentivado pelo neoliberalismo, “[...] favoreça o fortalecimento do

sujeito coletivo e busque novas identidades e competências político-pedagógicas” (MELO, 2011, p. 252), algo que se constituirá em “[...] um dos passos em nossa caminhada pela democratização da sociedade” (MELO, 2011, p. 253).

Como último texto sob aquele subtítulo, há “Escola e empresa: iniciativas de parceria no Estado de São Paulo”, em que Sousa (2011, p. 255) cita que a escola, entendida como fator de produção tem levado às mudanças via “[...] mecanismos de gestão colegiada [...]” bem como provisão de recursos direta ou indiretamente. O cenário é que os anos 1990 são marcados “[...] pelas propostas governamentais que, pretensamente, visam ao aprimoramento da gestão”, na busca de “[...] mobilizar a sociedade para participar da construção de um sistema público de melhor qualidade”, no caso o setor empresarial.

No texto, o autor evidencia que a parceria entre empresas e Estado no oferecimento da educação é situada em capítulos da imprensa que giram em torno da necessidade de o Estado ter o aporte empresarial na oferta de uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, os empresários aparecem com o argumento de que já contribuem, até compulsoriamente, em ações que, de direito, seriam obrigação do Estado. Os argumentos que informam as matérias são: “[...] investir em educação básica gera maior produtividade, educação é exigência da economia contemporânea, ineficiência e ineficácia das ações governamentais [...]” que leva a chamar as empresas como parceiras pela “[...] necessidade de novas fontes de financiamento do ensino público, transferência de critérios de eficiência da economia privada para a gestão da área social” (SOUSA, 2011, p. 261).

Outra posição é aquela das iniciativas do governo do Estado de São Paulo que propõe programas que estimulem a interação entre Estado e empresas para uma escola de qualidade. O problema é que a privatização da escola pública é o pano de fundo dessas ações pela participação empresarial nos assuntos educacionais via “[...] complementação de recursos”, bem como:

[...] a adoção de uma lógica privada na gestão educacional (...) ao pretender a apropriação dos critérios de organização empresariais pela escola, (...) ao prever um mecanismo de gestão do sistema potencialmente gerador de uma diferenciação entre as escolas, fragmentando o sistema de ensino e acirrando as desigualdades (SOUSA, 2011, p. 267).

A partir deste quadro, a autora faz uma pesquisa para avaliar como se dava a parceria entre Estado e empresa e, embora constatando que essa parceria não se deu de modo sistemático e sólido, o que é evidente é que “[...] uma nova concepção sobre o papel do Estado na educação” ao incentivar a autonomia das escolas, cria mesmo uma situação “[...] capaz de estimular a competição entre escolas [...] no sentido de responsabilizar as escolas individualmente pelo

sucesso ou fracasso que se constate” (SOUSA, 2011, p. 277). E o elemento fundamental dessa discussão é que a desigualdade entre as escolas não é um acidente, mas algo produzido intencionalmente, pois “[...] as transformações no processo produtivo, que decorrem das mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho [...] refletem-se na qualificação exigida do trabalhador para sua inserção no mercado de trabalho” (SOUSA, 2011, p. 278), que, cada vez mais excludente, exige uma educação diferenciada.

Sob a noção de que a educação pública brasileira atendeu, primeiramente, os grupos dominantes e, atualmente, atende ao público que advém de classes trabalhadoras, o livro *Gestão democrática da escola pública* (PARO, 1997) denuncia o processo de precarização da escola pública e descreve precisamente o que precisa ser feito para corrigir esta situação. Segundo o autor, a escola pública do passado serviu bem aos interesses dos grupos dominantes através da preparação para o ingresso seja na administração pública ou privada, seja nas universidades, e para reverter o quadro atual de precarização dos serviços de educação é preciso alinhar os objetivos institucionais da escola aos interesses do público a que atende. Sendo assim, se atualmente a escola pública serve à classe trabalhadora a partir da democratização da educação de modo a ter efeitos práticos de instalação de uma crise de qualidade, é preciso definir com clareza os objetivos da escola para que esta instituição cumpra “[...] adequadamente um papel consistente de socialização da cultura e ao mesmo tempo de contribuição (por modesta que seja) para a democratização da sociedade” (PARO, 1997, p. 88).

É preciso que a escola pública se atualize a partir dos interesses das classes trabalhadoras. E isso exige a supressão do autoritarismo que no passado pode ter vingado nas relações pedagógicas da escola pública que atendia as classes médias e altas do país, porque:

[...] uma relação pedagógica autoritária pode pôr a perder todo o caráter progressista que passa estar incluído num conteúdo mais de acordo com os interesses dos dominados [...] Em vista disso, creio que, embora seja ingênuo superestimar a força que a escola tem como determinante política das ações futuras dos indivíduos na sociedade, é pelo menos mais difícil para uma pessoa aceitar passivamente os conteúdos ideológicos dominantes que norteiam suas opções políticas, quando ela, mesmo no aprendizado das matérias que aparentemente nada tem a ver com o político, exercitou na escola sua autonomia na busca do saber [...] (PARO, 1997, p. 96)

A seguir passaremos ao estudo da participação como elemento fundamental da gestão democrática por mais complexo que seja o ato de participar.

4.2 DOS PERIGOS DA PARTICIPAÇÃO: COMO SIGNIFICAR ESTA PRÁTICA TÃO DIFUSA

Para falar de participação, o livro *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios* (1998), especificamente no texto “Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades” (CATANI; GUTIERREZ, 1998), o ano de 1968 aparece como uma data em que a participação surge como assunto obrigatório “[...] na discussão a respeito das formas de administrar”, pois a partir deste ano, nunca mais “[...] o padrão de relacionamento autocrático, hierárquico e formalista do taylorismo recuperou seu antigo prestígio”, já que os “[...] valores contemporâneos como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania” trouxeram mudanças ao “[...] comportamento individual, a estrutura familiar, a sexualidade e as instituições” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 60). E como reação a essas mudanças, as instituições tiveram que “[...] adequar-se ao seu tempo. Um dos resultados palpáveis foi a introdução da ideia da participação como alternativa administrativa e estratégica” e, no âmbito da pesquisa, o “[...] interior das instituições [...]” emerge como local apropriado para analisar a participação que deve deixar “[...] de se preocupar com macroexplicações²⁶” que nada explicam para esperar pelo tempo da prática ou um “[...] segundo momento das experiências participativas, quando algumas práticas se tornam mais estáveis, cristalizando modelos no tempo” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 60-61).

Acerca disso, há muitos problemas quanto ao estudo da participação. Ela se confunde “[...] com todas as formas de organização possíveis [...]; não há critério que a defina e a vontade de quantificá-la é outro problema” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 61). Mas, “[...] em primeiro lugar, é muito complexo dar conta da consciência individual do ator chamado a participar, sua verdadeira e íntima vocação, compreendida aqui como a disposição pessoal para engajar-se no processo [...]” e o outro problema é que, pelo indivíduo como critério de estudo, tende-se a “[...] associar o grau de participação ao número de pessoas consultadas [...]” em que havendo muitos indivíduos atuando no processo de decisão conclui-se rapidamente que haja “[...] um sistema bastante participativo” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 61). E como o homem é intrinsecamente um sujeito de participação já que “[...] é característico do homem dar

²⁶ “Baseando-se numa análise empobrecida e mecânica do marxismo, pode-se perceber a participação como uma sequência de tipos definidos e evolutivos dentro do processo mais amplo dos conflitos no campo da produção que, iniciando-se nas lutas sindicais, passaria pelas comissões de fábrica, conselhos, co-gestão, chegando até a autogestão generalizada. A realidade, porém, recusou-se a seguir um desenvolvimento assim linear e previsível, tornando-se cada dia mais multifacetada e surpreendente. Numa linha de pensamento mais conservadora, a preocupação é classificar o fenômeno. Neste caso, as dificuldades não são menores, como demonstra o fato de nunca se ter chegado a um consenso quanto à definição de participação no trabalho, nem como aferir sua intensidade e abrangência” (GUTIERREZ; GUTIEERREZ, 1998, p. 60).

palpite em todo e qualquer assunto do qual tome conhecimento [...]”, o critério lógico de que quanto maior o número de pessoas participando maior será o grau de participação se torna um problema para a qualidade, bem como para a viabilidade de todo o processo decisório. Ou seja, a participação está às voltas com o problema do quanto há de consciência coletiva no indivíduo que participa porque existe o risco de que “[...] uma decisão prejudicial ao grupo, ou simplesmente equivocada [...]” possa “[...] ser autorizada por um número imenso de pessoas” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 61). Porém, com Habermas é possível encaminhar o debate “[...] num sentido ao mesmo tempo promissor e original [...]”, pois com ele se define o ato de participar como “[...] ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 62).

Além desses impasses participativos entre indivíduo e coletividade há ainda aquele que não é imediatamente visível senão pela leitura da ação que esconde a intenção de “[...] transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho [...]” que “[...] é uma prática democrática e socialmente justa [...]” desde que não haja outros projetos ocultos para minar qualquer participação efetiva, projetos esses que se dariam por “[...] incentivos a ações de natureza corporativa, e tampouco a intenção por parte do Estado de se desfazer de suas obrigações para com a população” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 63).

Há ainda outros impasses que devem enfrentar aqueles que falam de autonomia da escola, porque há ainda o perigo semântico de que ela se confunda com uma “[...] soberania ilimitada, como uma forma de organização e gestão independente de qualquer tipo de limite ou restrições externas”, com um funcionamento que não aquele do modelo do discurso jurídico já que “seu exercício, embora pleno, restringe-se a esferas específicas, previamente delimitadas pelo ente maior, dentro das quais e para as quais são produzidas [...] normas próprias e integrantes do sistema judicial global” (RANIERI, 1994 apud CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 65).

Pela comparação entre empresa, universidade e escola, vê-se que é a gestão escolar que está mais próxima do Brasil real, dada “[...] sua intensa relação com a comunidade, quer na prática cotidiana da administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira” ainda que lide com “[...] uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola [...]”, mesmo com a instituição do Conselho de escola, que por sua vez também “[...] não atinge a participação, a transparência e democracia que, do ponto de vista formal, poderia atingir” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 69).

O Conselho de escola só aumenta ou dá continuidade aos problemas anteriores, porque mesmo sendo uma conquista das lutas democráticas dos anos 1980, ele é uma instituição que tem muitos problemas, pois “[...] enquanto condutor do processo decisório pelos Conselhos”, o diretor de escola aparece como uma figura contraditória; isso se deve ao fato de não ser possível “[...] transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje [...]”. Se de um lado ele se constitui como “[...] autoridade máxima no interior da escola [...]”, lugar de poder e autonomia, ele é transformado “[...] de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado” em que ora aliado da escola, ora aliado do Estado, o diretor precisa ter “[...] competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos na escola [...]”. Ele está em uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que tais métodos e princípios são invalidados pela “[...] sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola [...]”, o “[...] problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos” (PARO, 1997 apud CATANI; GUTIERREZ 1998, p. 71).

E esta situação contraditória se estende aos integrantes da comunidade como agentes de participação, como é o caso da figura da mãe que pode contribuir com a gestão da escola através do empoderamento que sente ao participar e assim se capacitar para atuar na “[...] defesa de seus direitos [...]” (PARO, 1997 apud CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 51); mas que também pode atrapalhar os assuntos de gestão, pois a falta de competência pedagógica desautorizaria qualquer participação na tomada de decisões já que “[...] os pais analfabetos não poderiam opinar sobre a alfabetização dos filhos, já que eles mesmos não eram alfabetizados” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 72). Saber de tudo isso garante a formação do pesquisador para enfrentar um duplo jogo que, no âmbito da prática, permite “[...] atuar de forma mais consciente e confiável da realidade material [...]” e, no âmbito da teoria, permite realimentá-la “[...] de novos dados e ideias” (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 74).

Seguindo com a descrição dos enunciados postos em funcionamento para se falar de gestão escolar democrática no Brasil, tem-se o próximo texto “A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos” (FERREIRA, 1998) em que a administração é caracterizada como “[...] uma prática social de apoio à prática educativa, a política uma *fixação de valores* constituindo declarações operacionais e intencionais (BALL, 1990 apud FERREIRA 1998, p. 89-91, grifos da autora) e que deve se

colocar como meio para a formação de “[...] homens e mulheres íntegros (as) e capazes de se autogerir e gerir os destinos da educação e da sociedade”, o que faz com que a administração da educação ganhe relevância “[...] no âmbito das políticas que a norteiam [...]”. É preciso elevar a formação dos dirigentes da educação ao tema fundamental no âmbito educacional, face aos desafios atuais, pois são exatamente eles que “[...] *dirigem* a educação e *formam* os homens e mulheres brasileiros” (FERREIRA, 1998, p. 98, grifos da autora), haja vista atender aos “[...] reclamos da sociedade contemporânea com decisões firmes e ousadas [...]” via uma formação organizada a partir de “[...] um novo conhecimento que *ilumine* as diversas formas democráticas de condução do processo educacional” (FERREIRA, 1998, p. 104, grifos da autora).

A autora defende um novo conhecimento alinhado ao conhecimento emancipação falado por Santos (1991), aquele que “[...] alicerçado na solidariedade e na participação [...]” permita a formação de um “[...] processo de construção de uma nova sociedade, mais justa e humana”, elaborado a partir da clareza de objetivos a atingir. Segundo Ferreira (1998), “é o sentido unitário que garante a verdadeira qualificação e a conseqüente humanização e promoção humana” e garante também à gestão, a clareza de dirigir os processos de formação educacionais sem se confundir com o autoritarismo que “[...] é exacerbação de autoridade, é abuso de poder, é a expressão individualista de interesses pessoais que não refletem os interesses coletivos” (FERREIRA, 1998, p. 112). Sendo assim, ao contrário disso, a autora defende que se faça como “[...] um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho [...]” que, assim feito “[...] tem já, na sua raiz, a potência da transformação” (FERREIRA, 1998, p. 113).

O próximo texto, diferentemente dos anteriores, não é uma coletânea de capítulos, mas um livro: *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva* (HORA, 1994), que se inicia dizendo “No Brasil, a administração da educação não se desvincula dos princípios administrativos empresariais, dada a sua característica de sociedade capitalista [...]” de modo que há um paralelo da administração que ocorre nas empresas àquela que ocorre na escola, considerando que as relações econômicas capitalistas definem os objetivos das organizações “[...] que devem se adaptar ao modelo que lhe impõe esse tipo de sociedade” (HORA, 1994, p. 18). E para desenvolver o assunto do livro, a autora anuncia o Estudo de Caso como ferramenta mais adequada para analisar como a administração se faz em um ambiente com a participação da comunidade em uma perspectiva de gestão democrática, pois tal metodologia possibilitaria a apreensão da rica, completa e complexa realidade escolar.

Sob o subtítulo “Assentando o alicerce”, a escola é caracterizada como instância de reprodução das relações sociais de produção, bem como um espaço contraditório, pois

perpassada pela luta de classes, a “[...] educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação [...]”, dada a atuação das forças contraditórias do capitalismo. Nesta contradição, a democracia pode atuar a favor dos intelectuais orgânicos, contra a propagação da ideologia dominante. É na contradição que a escola deve assumir a posição de:

[...] socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais (HORA, 2007, p. 34).

A partir dessas funções escolares, a democratização da escola contém três aspectos: aqueles afirmados pelos órgãos oficiais, que minados pela separação entre discurso e prática a entendem em termos de acesso, mas fracassam por não suprirem as carências²⁷ das escolas para cumprir o objetivo da universalização do ensino; e aquele defendido por educadores que enfatizam as questões de permanência escolar²⁸ bem como aspectos referentes aos processos administrativos²⁹. É pela via da democratização dos processos administrativos que o texto será escrito.

A imagem do subtítulo mostra a necessidade de fundamentação do texto que acontece pelo breve resgate da história da administração escolar a partir da citação das teorias administrativas³⁰ já que “[...] a administração escolar ou da educação tem seus fundamentos gerais na Teoria da Administração” (HORA, 2007, p. 36). Por este caminho, chega-se ao critério da relevância humana³¹ como aquele que no sistema educacional “[...] está em função direta com a postura participativa dos responsáveis pela sua administração”. Assim:

[...] quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que seja relevante para indivíduos e grupos e também maiores as probabilidades para explicar e

²⁷ Para que os pobres tenham acesso à escola, os órgãos oficiais “[...] desenvolvem programas que têm como principal objetivo o aumento do número de vagas, com a construção de salas de aula e escolas, garantindo o seu discurso de universalização do ensino. No entanto, na prática, não atentam para as condições mínimas necessárias para a efetivação desse processo ‘democrático’, não oferecendo salário digno aos professores e condições de trabalho favoráveis ao ensino e à aprendizagem” (HORA, 2007, p. 35).

²⁸ Esse aspecto da democratização da escola trata do “[...] desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam a permanência do educando no sistema escolar, através da ampliação de oportunidades educacionais” (HORA, 2007, p. 35)

²⁹ Já este aspecto enfoca mudanças na administração da escola via “[...] participação de professores e pais nas decisões tomadas, eleições para cargos diretivos, assembleias e eliminação das vias burocráticas” (HORA, 2007, p. 35).

³⁰ “Historicamente, a teoria administrativa do século XX desenvolveu-se através de três escolas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea” (HORA, 2007, p. 36), representadas, respectivamente, por Frederic Taylor, Henry Fayol e Max Weber; Elton Mayo; e “[...] teóricos da escola contemporânea” (HORA, 2007, p. 39).

³¹ Ver Sander (1982), sobre os critérios correspondentes as teorias administrativas do século XX.

promover a qualidade de vida humana necessária. O papel da administração da educação aí, será o de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional, sem perder de vista a especificidade de suas características e de seus valores de modo que a plena realização de indivíduos e grupos seja efetivada (HORA, 1994).

Como a teoria administrativa educacional no Brasil não tem um *corpus* teórico específico, porque se embasou predominantemente nas teorias administrativas produzidas no âmbito das empresas, sua tarefa urgente é a tarefa crítica que exige:

[...] dos administradores educacionais urgência no sentido de promover a retomada crítica de suas bases para (re) descobrir a parcialidade de suas práticas, sentir-se historicamente situada e, de posse dessa consciência, inserir-se na totalidade e na concreticidade e poder assim desenvolver sua função crítica de desvelamento do discurso ideológico a passar do nível de controle e conformismo, alcançando a marca desejável de libertadora (HORA, 1994, p. 47).

Para que essa função crítica seja feita “[...] a teoria da administração escolar deve atentar para alguns pressupostos indispensáveis [...]”, quais sejam, “inicialmente, a retomada da especificidade da administração, vinculada à natureza da educação” (HORA, 1994, p. 47) e é a gestão democrática que tem o potencial de fazer essa guinada crítica, pois estando ela “[...] intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores [...]” exige “[...] a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico” (HORA, 1994, p. 49).

Vê-se que a figura da comunidade é fundamental como elemento da gestão democrática, pois carrega em si a compreensão de que “[...] a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte [...]”, mas serve ou deveria servir à comunidade em que está inserida, ou melhor, que suas ações “[...] estejam voltadas para as necessidades comunitárias” (HORA, 1994, p. 59). É assim que é dado o passo metodológico a seguir: a descrição do “[...] ambiente físico-geográfico da comunidade do Bengui³², onde está localizada a escola-alvo deste trabalho [...] para a compreensão da sua realidade” (HORA, 1994, p. 73) e sua relação com os fundamentos da pesquisa.

³² O bairro é marcado pela ausência do poder do Estado que aparece como déficit habitacional, falta de saneamento básico, de saúde pública e escola pública (HORA, 1994).

A partir desse ponto, a inserção da pesquisa na realidade estudada é marcada por certa perplexidade, porque na descrição das relações entre escola e comunidade fica claro que uma estrutura democrática não garante a efetiva participação:

Ora, a organização posta em prática, em si mesma, parecia adequada: todos tinham respeitados os seus direitos de participar, desde os componentes do quadro interno da escola até os pais dos alunos em geral. O problema, então, não estava apenas na organização. Era um fato: não bastava organizar uma ‘estrutura democrática’, porque esta estrutura em funcionamento conduzia muitas vezes a rumos que eram opostos ao que se pretendia seguir (HORA, 1994, p. 88).

Com esta situação de perplexidade, vê-se que a autora passa ao estudo da dinâmica interna da escola: surge um novo campo de pesquisa, pois:

Esse enfoque propôs um deslocamento importante na discussão: deixou-se de debater as formas organizacionais (afinal, já havia uma, que em princípio garantia a participação de todos) para se discutir as formas processuais de participação. A ênfase deixava de ser na garantia do espaço de cada um nas decisões, para se fixar em como cada um poderia garantir para si um uso individual e coletivamente significativo de seu espaço conquistado. Aí se chegava, através da dinâmica interna, a uma ponte com a comunidade, apesar dos ‘poréns’, dessa relação (HORA, 1994, p. 90).

Para além das relações entre escola e comunidade, o estudo da democracia na escola demanda também a análise da figura do diretor pelo motivo de que “[...] mesmo num processo que se quer democrático, as práticas administrativas, muitas vezes, acabam por apresentar características que resvalam no centralismo [...]” fazendo da figura do diretor um alvo de análise “[...] sob constante vigilância no esforço pela busca permanente da efetivação da democracia” (HORA, 1994, p. 115), assim:

A postura do diretor, necessária na gestão democrática que inclui a participação da comunidade, é caracterizada pela própria comunidade, que sabe exigir comportamentos, atitudes e habilidades, estabelecendo claramente o papel a ser desempenhado por ele, de forma a garantir credibilidades a seu trabalho (HORA, 1994, p. 116).

Já o próximo texto “Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira” (ROMÃO, 2002), do livro *Autonomia da escola: princípios e propostas* (GADOTTI; ROMÃO, 2002), é iniciado pela compreensão geral de que o coletivo, fundado na socialização entre os indivíduos, faz-se a partir do consenso de que o individualismo é algo prejudicial à espécie e a partir dessa generalidade vê-se que, no Brasil, existe uma série de mecanismos que impedem a formação de uma cultura democrática e participativa, pois

historicamente “[...] a forma de colonização e o processo histórico elitista e excludente [...]” do país formaram a “[...] cultura personalista [...]” (ROMÃO, 2002, p. 24) que domina as formas de administração e procede por princípios estranhos a uma administração comprometida com critérios objetivos, reconhecidamente próprios a uma administração regida pela lógica dos direitos e deveres. Aparece, assim, o patrimonialismo. Então:

As normas republicanas burguesas, embora formalmente democráticas, serão lidas sob interpretações geradoras, não de direitos e deveres, mas de favores e obrigações; as administrações públicas não configurarão relações políticas, mas enredarão governantes e governados nas teias do compadrio e do fisiologismo; o exercício do poder não se identificará com um serviço, mas se confundirá com a dádiva (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 25).

Esta cultura personalista se soma à forma de colonização do país na qual os colonos viam o Brasil “[...] como um empreendimento mercantil, não buscando nela uma alternativa de nova pátria, como fizeram os colonos da América do Norte, mas apenas como fonte de enriquecimento rápido (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 25), produzindo assim diretamente a baixa participação popular, pois se o povo não participa, não é devido à “[...] seu absenteísmo, ataraxia ou apatia em relação aos negócios públicos, mas de obstáculos construídos e colocados à frente pelos que querem ter o monopólio da decisão” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 26).

Com esta formação histórica, a contradição é a marca principal dos canais de participação instituídos na escola. Os coletivos ali se apresentam como “[...] instância mediadora que é, ao mesmo tempo, um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e transformação [...]” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 29). E foi o “[...] I Congresso Mineiro de Educação que deu uma dimensão nacional à ideia de que a implantação da gestão democrática nas escolas [...]” deveria ser feita “[...] obrigatoriamente, pela participação coletiva dos agentes intraescolares e dos atores extraescolares (comunidade) no processo de planejamento e implementação de suas atividades” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 30), tornando indiscutível que “[...] a participação das camadas populares nos conselhos escolares – um dos mais importantes instrumentos da gestão democrática da escola pública [...]”, aponta “[...] para o controle popular de uma das agências públicas mais importantes para a guerra de movimento na luta contra hegemônica” (GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 31).

Destes temas, o texto “Carta escolar: instrumentos de planejamento coletivo”, (MOTTA et al., 2002) diz que os humanos, afetados por mudanças em seu ambiente e em suas atividades, sentindo insegurança diante do desconhecido, usam de ações deliberadas e intencionais para melhor agir no ambiente novo. Para eles, é assim que acontece também na

área da educação e a Carta Escolar, que como instrumento de deliberação e intencionalidade, pode ser usada “[...] por professores e demais segmentos escolares e comunitários [...] como referencial para seus diagnósticos no âmbito das relações de suas escolas e respectivas comunidades”, pois “[...] é um instrumento de planejamento do sistema ou subsistema educacional e permite o estudo das condições sociais, econômicas, demográficas, culturais, fisiográficas, urbanísticas e arquitetônicas [...] de comunidades que contêm o funcionamento de escolas” (MOTTA et al., 2002, p. 52). Dessa forma, sua função é possibilitar “[...] a racionalização da expansão da rede física escolar, na medida em que indica os locais a serem implantadas as novas unidades escolares [...]” (MOTTA et al., 2002, p. 53), conforme dados do Censo Escolar que indiquem essa necessidade para melhor atender a população, o que faz da Carta “[...] um instrumento indispensável para a elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, em todos os níveis educacionais” (MOTTA et al., 2002, p. 55) já que permite “[...] uma série quase infinita de relatórios” (MOTTA et al., 2002, p. 56) que, para além da análise e proposição de resoluções para o sistema educacional, serve a “[...] outros setores da administração pública ou privada, subsidiando, assim, a formulação e implementação mais global de políticas” (MOTTA et al., 2002, p. 58).

Já em “Conselho de Escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã”, Ciseki e Romão (2002, p. 66) propõem um conceito ampliado das relações de ensino e de aprendizado considerando que “[...] a prática cotidiana, os atos do dia a dia contribuem para reforçar ou superar determinadas formas de agir e pensar que poderão contribuir para reforçar ou superar determinado tipo de sociedade e é justamente este o compromisso de atuação do Conselho de Escola que poderá garantir a vivência de relações democráticas na conquista de democratização da gestão escolar e assim melhorar a qualidade da escola.

Com a temática do planejamento, segue-se texto “Planejamento socializado ascendente na escola” (ROMÃO; PADILHA, 2002) que descreve uma reunião de planejamento entre professores, diretor e coordenador pedagógico, evidenciando o desencantamento destes profissionais na reunião devido à “[...] contradição discurso *versus* prática [...]”, porque, para eles, se a gestão democrática é consensual no âmbito do discurso, a reunião enquanto prática está longe disso, o que abre espaço para “[...] a metodologia do Planejamento Socializado Ascendente aplicada à organização do trabalho na escola” como uma forma de superar essa contradição. Mesmo com dificuldades dadas pelas “[...] dimensões do País e sua diversificação regional, sem falar na nossa tradição centralizadora, o Plano Decenal de Educação para Todos foi construído com essa nova metodologia” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 77), marcada pela clareza de que “[...] se o planejamento educacional e a organização do trabalho escolar,

pensados e acompanhados por todos e para todos, não serão atividades meramente burocráticas, técnicas [...]”, mas “[...] um verdadeiro exercício de cidadania, porque envolverá a participação e a tomada de decisões da população em relação a um serviço que lhe é prestado pelo Estado”. Ele deverá se orientar “[...] por um minucioso diagnóstico do universo que será alvo das intervenções neles previstas”, ação “[...] essencial para a elaboração do Planejamento Socializado Ascendente em qualquer nível” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 82).

Se “[...] as diretrizes das instâncias superiores referenciam, ao mesmo tempo em que são construídas pelas propostas mais localizadas”, e se “são as escolas que devem adaptar-se as necessidades de seus usuários” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 83), serão eles o ponto legítimo de avaliação de uma proposição educacional que, por sua vez, legitima o Planejamento Socializado Ascendente que tem por objetivo justamente “[...] quebrar a espinha dorsal do planejamento educacional autoritário, de cima para baixo, seja em que nível for, invertendo a relação de poder na educação e, por conseguinte, na própria sociedade” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 85). “A sociedade não reclama apenas. Ela quer ser ouvida e quer colaborar. Por isso tem lutado por mais espaço e oportunidades de participação [...]” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 88).

Em “Diretores escolares e gestão democrática da escola”, Romão e Padilha (2002, p. 92, grifos dos autores) elencam os vários fatores que impedem a participação dos diversos segmentos na gestão da escola. Um deles é a “[...] estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada, fundamentada numa rede de ensino ou num sistema educacional burocrático e fechado” que “[...] no mínimo dificulta a participação de seus representantes e das representações dos demais segmentos escolares e comunitários na gestão da unidade e na escolha de seus próprios dirigentes” considerando a “[...] ausência de programas sérios, consistentes e permanentes que possibilitem a **capacitação** dos segmentos escolares”

A participação ainda é impedida porque “[...] falta de uma política educacional que valorize os educadores, estabelecendo planos de carreira e remuneração digna [...]”, bem como a “[...] inexistência de uma legislação apropriada que regulamente os princípios de uma gestão democrática de escola pública [...]” e que garanta “[...] que as experiências democráticas acumuladas nos Estados e Municípios brasileiros tenham o devido respaldo legal para que não sejam interrompidas apenas pela vontade do chefe do Poder Executivo” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 92).

Todo esse déficit de participação não faz da gestão democrática da escola algo que “[...] possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou de educação [...]”, mas algo legitimado pela sociedade “[...] que a enxerga como um dos possíveis caminhos para

a democratização do poder na escola e na própria sociedade [...]” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 92). Além de ser uma reivindicação social, a gestão democrática legitima-se pelo diagnóstico de que “[...] a atual prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas [...]” obrigando-os a “[...] tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, sua responsabilidade em relação às questões pedagógicas e propriamente educativas [...]” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 92), o que demanda o estudo quanto à sua forma de provimento, pois é prejudicial à educação uma “[...] administração autocrática, isto é, aquela que centraliza todas as decisões e todo o poder nas mãos da diretora ou do diretor”. E se “[...] observarmos que a atuação do diretor, as suas atribuições e seu vínculo com a escola se alteram, dependendo da forma de sua escolha e de acordo com o tipo de gestão que ele implementa” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 92), discutir gestão democrática, forma de provimento do diretor e sua respectiva atuação “[...] pode contribuir para a superação de conflitos, para a melhoria do trabalho, para as relações intraescolares e, fundamentalmente, para a qualidade do ensino” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 93).

É assim que a eleição se destaca e ganha legitimidade neste debate, pois, fundamentada na vontade coletiva da comunidade escolar, “[...] favorece a discussão democrática na escola e acaba implicando em **maior distribuição do poder** para as instâncias da base da pirâmide estatal [...]” vindo daí a necessidade de garanti-la para além da vontade de governadores e prefeitos que, agindo como chefes do Poder Executivo, têm “[...] competência privativa para a nomeação de agentes para o exercício de cargos públicos comissionados” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 95, grifos dos autores). Com isso, estaria se cumprindo o compromisso de “[...] **regulamentar** o princípio da ‘gestão democrática do ensino público, na forma da lei’, previsto no capítulo 206, inciso VI, da Constituição Federal” contribuindo para a discussão “[...] na escola, na comunidade e em toda a sociedade” dos “[...] parâmetros da gestão democrática da escola pública que, por sua vez, estarão norteando a construção de uma futura ‘Lei de Gestão Democrática’” (ROMÃO; PADILHA, 2002, p. 95).

Por fim, o último texto deste longo percurso pelos enunciados que formam a gestão democrática está no livro *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos* (FERREIRA; AGUIAR, 2011) e se chama “Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas” (CURY, 2011, p. 43), que destaca que a relação da complexificação da sociedade e educação diz sobre a complexificação da “[...] a gestão desde a dos sistemas até a das unidades escolares” que tem por fundamento “[...] a legislação como forma de organizar-se e de atender regularmente a objetivos e finalidades” de atender a todos partir de uma escola pública de

qualidade, em que os Conselhos, formados a partir da relação entre escola e sociedade, podem se “[...] constituir em um espaço tanto de avanço na consecução das finalidades da educação brasileira como de retardo desses objetivos” (CURY, 2011, p. 45).

A partir da distinção entre público e privado, o significado de Conselho adquire o sentido do comum, pois enquanto espaço de participação e decisão de um coletivo “[...] não deve subordinar a democracia a conhecimentos técnicos como condição de participação”. Isto se dá porque “[...] se descolados do princípio democrático e republicano, os Conselhos podem se perder na tecnocracia” (CURY, 2011, p. 49). Pelo “[...] convencimento como a forma mais elevada de discussão entre iguais a fim de buscar na razão explicativa mais ampla a solução dos problemas da Cidade” (CURY, 2011, p. 50-51), a potencialidade dos Conselhos está na “[...] democratização do Estado”, pois com eles “[...] torna-se possível a (re)entrada da sociedade civil no âmbito dos governos a fim de fiscalizá-los e mesmo controlá-los”.

No caso do Brasil, a exploração como base da sua colonização, fez dos Conselhos espaços fundamentais de transformação da sociedade como fatos que aparecem na Constituição de 1988 a partir das “[...] grandes movimentações sociais [...]” marcadas por um “[...] espírito mais aberto, dialógico e democrático [...]” (CURY, 2011, p. 54), e caracterizados por três grandes movimentos: a “[...] ênfase na moralidade e publicidade dos atos [...]” que se impõem contra o nepotismo histórico que ilustram a ausência de demarcação entre o público e o privado no país; a gestão democrática como aquela que se opõe à “[...] gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido hegemônica na condução da coisa pública [...]” expressando “[...] a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente [...]” com o objetivo de romper com a dualidade planejamento e execução; e, por fim, a lógica de colaboração entre os entes federados em comunhão para o alcance das “[...] grandes finalidades da política em geral e da educacional em particular [...]” (CURY, 2011, p. 55), em termos administrativos e financeiros.

A partir deste percurso ao longo dos enunciados podemos dizer que a interdiscursividade da gestão democrática com outros temas é evidente, pois foi significativo o fato de encontrar em outros objetos de análise um problema comum. Encontramos um texto que anos antes de nós problematizou os discursos pedagógicos críticos e progressistas dos anos 1980 e 1990 no campo educacional brasileiro (GARCIA, 2001).

São exemplos desses discursos os textos de Paulo Freire e Demerval Saviani, os fundadores das, entre outras denominações respectivamente, Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica. São autores e textos que possibilitaram e forneceram as regras de formação de outros discursos e outros

textos no campo da pedagogia brasileira, tornando possível não só um certo número de analogias como também de diferenças (GARCIA, 2001, p. 32).

A história do país e a passagem de um regime político-institucional autoritário a outro, democrático-progressista, a chamada década da redemocratização do país, acontece contemporaneamente aos “[...] discursos de cunho radical em Educação [...]” que “[...] adquiriram um certo grau de institucionalização e repercussão no campo acadêmico e escolar” (GARCIA, 2001, p. 32) cujos efeitos criam como demanda para o campo pedagógico a formação de uma subjetividade bem específica: a subjetividade crítica. Aliás, é significativo que estes discursos tenham variadas funções, considerando seus usos sociais. Veja que estes discursos críticos:

Sustentaram, e ainda sustentam, políticas públicas para a educação e propostas de reformas curriculares em diversos níveis do ensino oficial brasileiro, são o foco de publicações especializadas do campo educacional, circulam em departamentos universitários e em reuniões científicas da área, propondo formas de ser e de agir a indivíduos que devem ser críticos e esclarecidos (GARCIA, 2001, p. 32).

A subjetividade crítica funciona pela necessária condição de subjetivar o Outro como alguém oposto a si; este si subjetivado, por sua vez, é o crítico, o emancipado, aquele que analisa a totalidade das relações objetivas. Assim se estabelece um governo não apenas dos outros, mas também de si próprio, fundamentalmente de si próprio, pois serão estes os que farão a vigilância teórica e prática do que funciona como o verdadeiro em um regime de verdade. Nota-se a produção de:

efeitos práticos na fabricação dos indivíduos e de certas formas de subjetividade, na constituição de certas formas de experiências que os indivíduos possam ter de si mesmos, dos outros e do mundo, quando confrontados e interpelados por esses discursos, nas salas de aula e em outros espaços e veículo de circulação desses discursos (VIEIRA, 2001, p. 34).

Salas de aula que não são apenas as da educação básica, do nível dos estabelecimentos de ensino do âmbito micro, mas também o lugar de formação dos pesquisadores que se ocupam de um objeto de estudo em uma disciplina acadêmica. Veja que isto desloca nosso problema da primazia do governo enquanto sociedade política que nos ajuda ou atrapalha nos nossos objetivos educacionais, bem como do campo possível de implementação de um objeto teórico no âmbito da ação, para recair agora sobre a pedagogia enquanto técnica de governo porque:

Os discursos pedagógicos são práticas, são tecnologias, mistos de poder-saber e de técnicas que têm efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem e os objetos de que tratam. Seus efeitos vão além de um tipo de

violência simbólica que a sociologia crítica da linguagem e da cultura costuma atribuir aos signos. Os discursos instituem campos de objetos, concorrem para a produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade (GARCIA, 2001, p. 36).

Operar com a grande divisão entre uma gestão autoritária e uma gestão democrática, articulada às grandes conquistas sociais e constitucionais do país pela sua redemocratização política, é operar com o constrangimento ou persuasão à necessidade de assumir um dos lados dessa oposição, sob o risco de pertencer ao lado oposto da subjetividade crítica. E então qual o preço dessa tomada de posição?

A persuasão de que falamos é enunciada por Vieira (2007, p. 58):

A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas. Quando a Constituição afirma a educação como um ‘direito de todos e dever do Estado e da família’ (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão. Tais considerações permitem compreender porque a gestão democrática tende a ser um tema preferencial entre os estudiosos da educação. Justamente por representar um valor defendido pela grande maioria dos que militam no campo da educação pública e que, por isso mesmo, tendem a manifestar interesse pelas dimensões que expressam o “valor público” da(s) política(s) e da gestão.

Então, somos assim formados para defender a gestão democrática. Porém, defendê-la não é falar de algo vazio e sem forma, pelo contrário. Enquanto uma formação histórica, trata-se de não fazer outra coisa que participar do regime de verdade formado pelas regras de formação que regem a dispersão dos enunciados. O primado da teoria sobre a prática e a figura do intelectual de vanguarda que daí decorre; a fundamentação jurídica da educação e da gestão democrática fazendo dos discursos jurídicos nossos espaços colaterais; a formação de um novo polo de legitimidade ou a formação de um novo e vital sujeito participativo que confere legitimidade aos processos educacionais, a comunidade da escola. Todas estas regras desenham nosso campo possível: de problematizações; de proposições de pesquisa; de estudos teóricos; de escrita e leitura; de ações. Contudo, se a nossa teoria já é uma ação, e funciona neste regime de verdade fechado sobre si mesmo, que nos limita a responder a questão de como viabilizar praticamente a gestão democrática, acreditamos que não é preciso uma subjetividade crítica, mas uma crítica da nossa formação crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi descrever as práticas discursivas sobre gestão escolar democrática no Brasil, através da leitura de livros selecionados da década de 1990, pela hipótese da existência de um regime de verdade nesta área de saber que desenha os modos de produção, apropriação e circulação dos discursos verdadeiros. Evidenciamos a centralidade discursiva da gestão democrática a partir de ao menos três posicionamentos diferentes: um que a tomou como realização prática necessária à educação do país, uma vez que a teoria já estava sob sua égide (RUSSO, 2004); outro que, na análise da produção sobre o tema, evidenciou sua ampla presença nas pesquisas da área com forte teor prescritivo (SOUSA, 2006); e outro, que indicou a necessidade de novos horizontes teórico-metodológicos para as pesquisas, considerando que em tempos históricos diferentes, a gestão democrática é investida de protagonismo para a solução dos problemas da educação (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016).

A partir daí, as chaves prático-conceituais da arqueologia de Michel Foucault e seus usos no âmbito da educação (FISCHER, 2001; FISCHER, 2007) nos forneceram condições de enunciar o problema geral da pesquisa: quais são as práticas discursivas sobre gestão escolar democrática no Brasil?

Com este problema nos inserimos no campo da Política Geral da Verdade que define no tempo do seu funcionamento as regras de formação dos discursos, qualificando-os como verdadeiros e falsos, ditando-lhes os campos possíveis do estudo do tema, subjetivando aqueles que querem falar a partir do espaço teórico-prático da gestão democrática. Dito de outro modo, sentimos os efeitos do Regime de Verdade (FOUCAULT, 2008) quando nos colocamos na posição de pesquisador desta área.

Ao indicar o uso do conceito de Regime de Verdade sabemos que algumas implicações decorrerão desta posição. Ao final deste texto, perguntamos: qual foi o preço que pagamos ao descrever práticas discursivas sobre gestão escolar democrática sob a afirmação geral do funcionamento de um Regime de Verdade? Por ora, pagamos o preço de, ao fazer a crítica ao intelectual da prescrição, nada termos a oferecer para solucionar os problemas educacionais do país.

Entretanto, podemos dizer que considerando todas as ressalvas que os autores fazem quanto à apropriação da gestão democrática pelo capitalismo no país, quanto à qualidade da participação, que mesmo instituída, tem grandes dificuldades de se fazer realmente democrática; a gestão democrática, mesmo sendo um horizonte para todos nós em busca da

qualidade da educação, é construída por práticas discursivas que condicionam o seu funcionamento a determinadas regras de formação dos discursos. E assim a gestão escolar democrática no Brasil se conjuga necessariamente com certas práticas em detrimento de outras.

Para funcionar, a gestão democrática precisa do apoio do discurso federativo, isto é, precisamos apreender o funcionamento político-administrativo do Estado democrático brasileiro para que a gestão democrática adquirira a vocação de aplicação global em todo o território do país. É assim que a Constituição Federal de 1988 e a Lei Maior da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, são construídas como fundamentos para qualquer estudo do tema. Também é assim que, para fins de articulação nacional, a escola passa a protagonizar o nível local que assegura o acontecer democrático da gestão no país.

Entretanto, não é apenas o caminho do global para o local, ou de cima para baixo que aparece nos discursos, afinal, a década de 1980 é consagrada como a década de mobilização popular e de atores da área educacional que conseguem garantir, no documento constitucional, a gestão democrática no país.

Junto a esta prática discursiva é a vez da comunidade escolar emergir com o potencial de democratização da escola pública, porque mesmo perpassada por contradições e desafios a superar quanto à qualidade da sua atuação, ela é construída como peça fundamental para a instituição daquela organicidade nacional para a democratização da condução dos assuntos educacionais.

Em algum momento do texto, dissemos que talvez nossa grande preocupação fossem os modos como nós, pesquisadores, somos subjetivados para agir de acordo com as práticas discursivas em funcionamento. Voltamos a esse ponto para dizer que são estes alguns dos elementos que formam o substrato discursivo sobre o qual nos apoiamos e nos atualizamos; que formam nossa subjetividade. Podemos construir outras subjetividades-pesquisadoras para fazer frente aos efeitos do regime de verdade que vige neste tempo? Para nós, essa é uma urgência do presente.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da. Desafios teórico – metodológicos para as pesquisas em Administração/Gestão educacional/escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr./jun. 2016.
- ABDIAN, Graziela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018.
- ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: DÍffel/Educ. 1976.
- ARROYO, Miguel G. Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 2, p.36-46, jan., 1979.
- BALL. Stephen. *Politics and policy making in education. Explorations in policy*. Londres, Routledge, 1990.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- CARVALHO, Monica Gomes de. *Teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil: análise a partir da metapesquisa (2005-2014)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. (orgs). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010, p. 149-168.
- FELIX, Maria de Fátima Costa. *Administração Escolar: problema educativo ou empresarial*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRA, Naura, Syria Carapeto (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da Silva (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesqui.* São Paulo, n. 114. p. 197-223, nov. 2001.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. I n: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 49-71.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978, p. 1-14.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O Sujeito Emancipado nas Pedagogias Críticas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 31-50, jul./dez. 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, v.1).

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menos no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Marcio. (orgs.). *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 21-40.

GALLO, Sílvio. Filosofias da diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI, Anderson. *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 45-63.

GALLO, Sílvio; FIGUEIREDO, Glaucia Maria. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, v. 9, n 14, p. 25-51, 2015.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Democratização da escola pública*. São Paulo, Loyola. 1986.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro nas pesquisas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n. 129, p. 619-635, set/dez. 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar: curso básico*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. (Org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. *Administração escolar: introdução pós-crítica*. 2018, 92 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Camila Mendes. *O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado

em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015.

RANIERI, Nina. *Autonomia universitária*. São Paulo: Edusp, 1994.

RIBEIRO, Djeissom Silva. *Para uma teoria da administração escolar no Brasil: existe um modelo teórico?* 2001. 196 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2001.

RIBEIRO, José. Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: FFCL-USP, 1952. (Boletim 158).

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. 2006, 302 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. A natureza e função da Administração Escolar. *Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador. ANPAE, p. 9-17, 1968.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia: Introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1936.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. da UNB, 1982.

VIEIRA, Sofia. Learche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *RBPAE*, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2006.

ZOURABICHVILI, Francois. *O Vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p. 39-46, fev. 1984.